

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

Leksička interferencija srodnih jezika: primjer španjolskog i talijanskog jezika

Studentica:

Daria Ljepopio

Mentorica:

dr.sc. Mirjana Polić Bobić

Komentorica:

dr.sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, srpanj, 2015.

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos

Interferencia léxica de las lenguas afines: ejemplo de español e italiano

Estudiante:

Daria Ljepopio

Mentora:

dr.sc. Mirjana Polić Bobić

Komentora:

dr.sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, julio de 2015

SADRŽAJ

Ovaj rad se bavi pitanjem leksičkih interferencija na primjeru srodnih jezika, talijanskog i španjolskog. Cilj je ustanoviti pojavljuju li se leksičke interferencije i u kojoj mjeri prilikom izražavanja na španjolskom jeziku kod učenika čiji je materinji jezik hrvatski. Teorijski dio rada uključuje definicije pojma međujezičnog utjecaja te faktora koji uzrokuju međujezične utjecaje prilikom učenja trećeg stranog jezika. Također, navode se teorije o procesu učenja i usvajanja leksika kako materinjeg tako i stranog jezika te se detaljnije opisuju leksičke kompetencije. Uz to, jedno poglavlje je posvećeno modelima analize kontrastivne lingvistike. Sami kraj teorijskog rada nudi kratak uvid u analogije između talijanskog i španjolskog jezika na području leksika napravljene na temelju istraživanja koje se provelo s učenicima talijanskog jezika čiji je materinji jezik španjolski.

Drugi dio rada iznosi rezultate istraživanja provedenog s učenicima talijanskog i španjolskog jezika. Krajnji cilj je bio uočiti leksičke interferencije do kojih dođe prilikom izražavanja na španjolskom jeziku zbog prethodnog znanja talijanskog jezika. Istraživanje čine zadatci poput prijevoda čitavih rečenica i izoliranih riječi s hrvatskog na španjolski jezik. Jedan dio istraživanja se proveo pismenim a drugi dio usmenim putem. Leksičke interferencije dobivene u rezultatima su sistematizirane i analizirane.

Na kraju samog rada se nalazi zaključak uz implikacije ovog rada za obrazovni sustav.

Ključne riječi – leksička interferencija, drugi jezik, treći jezik, međujezični utjecaj

RESUMEN

Esta tesina aborda la cuestión de las interferencias léxicas en el ejemplo de las lenguas afines, italiano y español. El objetivo es determinar si aparecen interferencias léxicas y en qué cantidad al expresarse en español los alumnos cuya lengua materna es croata. La parte teórica abarca las definiciones del fenómeno de influencia interlingüística y de los factores que causan las influencias interlingüísticas en el proceso de aprendizaje de una tercera lengua. Asimismo, se mencionan planteamientos teóricos sobre el proceso de aprendizaje y adquisición del léxico tanto de la lengua materna como de lengua extranjera y se describen detalladamente las competencias léxicas. Además, un capítulo lo dedicaremos a los modelos de análisis de la lingüística contrastiva. Como conclusión de la parte teórica, se proporciona un breve resumen sobre las analogías entre italiano y español en el campo léxico creadas en base a la investigación hecha con los alumnos de italiano cuya lengua materna es español.

La segunda parte de la tesina se enfoca en analizar los resultados de la investigación con los alumnos de italiano y español. El objetivo final era evidenciar las interferencias léxicas que aparecen a causa del conocimiento previo en la producción en español. La investigación consta de las tareas como, por ejemplo, las traducciones de frases enteras de croata a español. Una parte de la investigación se realizó por escrito y otra parte oralmente. Las interferencias léxicas obtenidas en los resultados fueron sistematizadas y analizadas.

Al final del trabajo se encuentra la conclusión, así como las implicaciones que esta tesina tiene para el ámbito educativo.

Palabras clave – interferencia léxica, segunda lengua, tercera lengua, influencia interlingüística

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
2. INFLUENCIA INTERLINGÜÍSTICA EN LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS	
2.1. Terminología y conceptos importantes.....	8
2.2. Hacia la definición del proceso de aprendizaje de L2 y L3.....	9
2.3. Historia del desarrollo del estudio del multilingüismo	10
2.4. Factores que influyen en la transferencia interlingüística en el proceso de aprendizaje de una tercera lengua	13
3. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL LEXICÓN EN LM Y EN LE.....	18
4. COMPETENCIA LÉXICA DE LOS ALUMNOS DE LE	21
5. MODELOS DE ANÁLISIS DE INTERLENGUA	25
6. ANALOGÍAS ENTRE ITALIANO Y ESPAÑOL: EL ASPECTO LÉXICO.....	29
7. INVESTIGACIÓN DE LA INTERFERENCIA LÉXICA DE LAS LENGUAS AFINES: LA INFLUENCIA DEL ITALIANO EN LA PRODUCCIÓN DE ELE	34
7.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	34
7.2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	35
7.2.1. Participantes	35
7.2.2. Procedimiento de la investigación	35
7.2.3. Instrumentos.....	36
7.3. RESULTADOS.....	37
7.3.1. Actitudes de los alumnos sobre la influencia de la lengua italiana en el proceso de aprendizaje de ELE.....	37
7.3.2. Análisis de errores léxicos.....	45
7.3.3. Comparación de la producción escrita y oral.....	64
8. CONCLUSIÓN CON IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS	70
9. APÉNDICE: EL CORPUS.....	71
INVESTIGACIÓN DE LA INTERFERENCIA LÉXICA DE LAS LENGUAS AFINES: LA INFLUENCIA DEL ITALIANO EN LA PRODUCCIÓN DE ELE	71
13. BIBLIOGRAFÍA	79

1. INTRODUCCIÓN

A pesar del hecho de que la transferencia se define como el resultado de las semejanzas y diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua que se ha adquirido anteriormente (Odlin, 1989 en Letica y Mardešić, 2007:313) el mayor número de estudios de la transferencia lingüística se ha ocupado principalmente de la influencia de la primera lengua (L1) en el proceso de adquisición de la segunda lengua (L2). Esto se debe al hecho de que antes no era tan común estudiar más de una lengua extranjera como es el caso hoy en día. Sin embargo, parece lógico que, cuando los aprendientes de una lengua extranjera tratan de compensar a causa de la escasez del conocimiento de la lengua que están estudiando, otras lenguas extranjeras adquiridas anteriormente pueden ser la fuente de transferencia. Aunque muchos estudios han demostrado que la primera lengua es la fuente dominante de la transferencia, es cuestionable si es siempre así y algunos estudios han demostrado que otras lenguas pueden ser la fuente dominante de la transferencia (Dewaele, 1998; Williams y Hammarberg, 1998 en Letica y Mardešić, 2007:313). El estudio de adquisición de tercera lengua (L3) es mucho más complejo que el estudio de adquisición de L2 dado que hay más factores que pueden causar la transferencia. Uno de los factores importantes es la distancia lingüística entre las lenguas adquiridas y la lengua meta. En el caso de dos lenguas que pertenecen a la misma familia lingüística, como es el caso del italiano y el español, que ambas son lenguas romances, la probabilidad de que habrá transferencia es muy alta.

La transferencia de las lenguas adquiridas anteriormente en la producción de la L3 se nota especialmente en la elección de léxico y sobre todo si las lenguas son similares (Ringbom, 2001 en Ortega, 2008:125). Según Baralo (2001:1) el aprendizaje del léxico de una lengua extranjera es un complejo proceso de aprendizaje, memorización y es la capacidad del aprendiente de producir nuevas palabras o de interpretar el significado de palabras morfológicamente complejas que no había oído antes. Baralo (2001:1) distingue dos términos, el léxico y el lexicón. Mientras que el léxico es un sinónimo de vocabulario, un mero conjunto de palabras, el lexicón forma parte de la competencia lingüística que contiene piezas léxicas y la capacidad creativa de la lengua que está condicionada por una dotación innata específica para el lenguaje, o sea, la gramática universal de Chomsky (1965, en Baralo, 2001:1). Cuando el aprendiente no tiene suficiente conocimiento de la lengua extranjera recurre al conocimiento de las lenguas que conoce y, por lo tanto, no produce palabras en la lengua meta, es decir, aplica las reglas en modo incorrecto. Lo que el aprendiente produce se define como interlengua (Selinker, 1972 en Santos Gargallo, 2009:125) y se trata de un sistema no nativo que constituye un lenguaje autónomo con su propia gramática y es un sistema

correcto en su propia idiosincrasia. El objetivo de este trabajo es analizar la influencia del aprendizaje previo de la lengua italiana (L2) al estudiar la lengua española (L3) de los aprendientes croatas en el campo léxico, evidenciando, clasificando y explicando los errores típicos que este tipo de aprendientes podría hacer durante el proceso de adquisición de español.

Aunque esta tesina intenta dar respuestas a los temas relacionados con la transferencia léxica entre las lenguas afines, es importante aclarar que se trata de un fenómeno muy complejo y amplio. Por ende, esta tesina no puede abarcar todas las cuestiones con las cuales uno se enfrenta y que están relacionadas con el tema. Se debería investigar la transferencia que sucede tanto de italiano a español como de español a italiano y se debería investigar la transferencia de otros aspectos de la lengua, excepto el léxico. Sin embargo, la presente tesina puede incitar a los estudiosos a que profundicen el tema de influencia entre las lenguas extranjeras dado que somos testigos que en los últimos años aumenta el número de personas que aprenden más de solamente una lengua extranjera y parece que en el futuro será imprescindible la implicación del establecimiento de relaciones con otras lenguas extranjeras en la clase de una LE con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje y para explicar las dificultades con las cuales los alumnos se pueden encontrar.

2. INFLUENCIA INTERLINGÜÍSTICA EN LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS

2.1. Terminología y conceptos importantes

Ante todo, es imprescindible destacar la diferencia entre los términos básicos utilizados en esta tesina (la primera lengua, la segunda lengua, la influencia interlingüística) dando las definiciones con el fin de evitar malentendidos y formación de nociones incorrectas sobre el tema en cuestión.

- La primera lengua o la lengua materna (L1) es la primera lengua que uno adquiere, o sea, la lengua que es el medio principal y de más fácil comunicación pero también si esa lengua no es la dominante en la mente del hablante. La segunda lengua (L2) se refiere a cada lengua que el individuo trata de adquirir después de la primera lengua. No obstante, dado que el tema de la presente tesina trata la relación entre segundas lenguas, se va a usar el término la lengua extranjera (LE) para la definición dada, mientras que la segunda lengua (L2) se referirá a la segunda lengua que se aprende según el orden de aprendizaje y la tercera lengua (L3) a la tercera lengua que se aprende.
- La influencia interlingüística. El Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes define la influencia interlingüística como "el empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua propia o L1)".

2.2. Hacia la definición del proceso de aprendizaje de L2 y L3

Las lenguas, como las culturas, son raramente suficientes para sí mismas. La necesidad de comunicación lleva a los hablantes de una lengua al contacto directo o indirecto con las lenguas vecinas o culturalmente dominantes. Aunque la comunicación puede ser tanto amistosa como hostil, sería difícil encontrar una lengua o un dialecto completamente aislados. Se puede tratar tanto de las relaciones de negocios y comerciales como del intercambio de los bienes espirituales como es el caso con el arte, ciencia y religión. De hecho, la influencia interlingüística es un fenómeno imprescindible (Sapir, 1978:192). Por eso, primero hay que dar una definición de la misma. El *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes define la influencia interlingüística como "el empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua propia o L1)". Cuando el alumno aprende una LE, relaciona los conocimientos previos con nuevas informaciones con el fin de facilitarse el aprendizaje. Por consiguiente, se producen los procesos de transferencia con las que se establecen estrategias de aprendizaje y de comunicación que tratan de compensar limitaciones propias en la LE. El estudio de la influencia interlingüística en la adquisición de la segunda lengua (ASL) tiene una larga historia. La idea de la influencia interlingüística o de la transferencia lingüística, como algunos suelen llamar este fenómeno, apareció en los años 1950 y 1960 con el conductismo que apoyó la idea de que las costumbres anteriores formadas al estudiar la primera lengua L1, es decir, los hábitos adquiridos con anterioridad, influyen al modo en el que nuevas costumbres se aprenden en L2. Este enfoque considera la transferencia el factor crucial en la ASL. Desde entonces, la transferencia ha pasado por muchos cambios en la conceptualización y muchos investigadores se han ocupado de esa cuestión, como por ejemplo Chomsky (1959, en Ortega 2008:123) que ha tomado una posición mentalista. Con su enfoque innatista ha demostrado que no todos los errores son los resultados de la influencia negativa de L1 y, hoy en día, la transferencia se considera en general uno de muchos factores en la ASL (Ortega 2008:123).

Aunque el mayor número de estudios se ocupa de la transferencia que se produce de la L1 a la L2, existen otros tipos de transferencia. Una de estas es la transferencia lateral, o sea la transferencia que se produce de la L2 a la L3. El estudio de la influencia interlingüística en la adquisición de una tercera lengua (ATL) es mucho más complejo que el estudio de la influencia interlingüística de la segunda lengua porque implica tanto todos los procesos relacionados con ASL como la singular y más compleja relación entre lenguas conocidas o adquiridas. Los procesos usados en ATL son muy similares a los procesos que usan los aprendientes de L2 pero, como observa Clyne (1997, en Cenoz 2001:8), la lengua adquirida anteriormente complica las operaciones de los procesos. El estudio de

la influencia interlingüística en ATL puede contribuir al análisis de estas operaciones examinando condiciones en las cuales los hablantes transfieren términos de otras lenguas que conocen (Cenoz 2001:8). El estudio de la transferencia en la ATL es un campo nuevo y, por lo tanto, hay más áreas que se deben investigar. Este cambio de perspectiva se puede observar en la descripción que Odlin (1989, en Ortega 2008:123) da sobre la transferencia. Odlin toma en consideración la influencia del conocimiento de la lengua materna y extranjera en la adquisición de una nueva lengua y la describe como el resultado de las similitudes y diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua que se ha adquirido anteriormente, tal vez imperfectamente. Los estudios hechos hasta ahora sobre ATL demuestran que el conocimiento de la L2 puede ser la fuente de transferencia durante la adquisición de una nueva lengua (Ringbom, 1987; Williams y Hammarberg, 1998; Cenoz, 2001, en Ortega, 2008:123). El comienzo del estudio del campo de trilingüismo abrió la caja de Pandora dejando las visiones tradicionales de la transferencia que antes se refería solamente a dos lenguas y descubriendo nuevos campos de investigación que conciernen a las personas multilingües. De hecho, se puede sacar la conclusión de que los hablantes trilingües piensan y procesan el lenguaje en modo diferente de lo que lo hacen los hablantes bilingües (más sobre esto en el siguiente capítulo).

2. 3. Historia del desarrollo del estudio del multilingüismo

Dado que somos testigos de cambios revolucionarios de la actitud hacia el fenómeno del multilingüismo en las últimas dos décadas, en primer lugar por el rechazo de una visión tradicional negativa que estaba esparcida y por el hecho de que el número de hablantes multilingües aumenta cada vez más, es imprescindible reflexionar más detalladamente sobre la cuestión del multilingüismo y la influencia interlingüística. Antes de dar una visión sobre el desarrollo de estudios del multilingüismo, hay que esclarecer la terminología con el fin de evitar malentendidos y Wilton (2009, en Gutiérrez Eugenio, 2013:174) propuso que se difiere entre:

- Monolingüismo si se refiere al conocimiento solamente de la lengua materna.
- Bilingüismo es el conocimiento casi perfecto de dos idiomas, en general de la lengua materna y de una lengua extranjera.
- Multilingüismo es el conocimiento de tres o más idiomas entre los cuales está incluido el conocimiento de la lengua materna. El conocimiento de otros idiomas no es necesariamente de nivel avanzado y, por lo tanto, una persona con un nivel intermedio de dos o más lenguas extranjeras se considera una persona multilingüe.

- Plurilingüismo indica, igual como el multilingüismo, el conocimiento de más de dos lenguas, pero se refiere a la coexistencia de varios idiomas en un espacio geográfico y temporal determinado.
- Poliglotismo se refiere al conocimiento de diferentes idiomas por una misma persona pero se trata de un término que no se utiliza a menudo en el ámbito académico.

Aunque antes del siglo XX no se estudió el multilingüismo, se trata de un fenómeno antiguo casi tanto como el lenguaje mismo. En los inicios del estudio, los autores que trataban este tema destacaban solamente los efectos negativos. Uno de los primeros autores que se ocupó del multilingüismo fue Braun (1937, en Encinas Arquero y Gillon Dowens, 2011:146) que lo describió como un dominio activo y equilibrado en dos o más lenguas. Braun definió el multilingüismo natural refiriéndose al individuo que lo posee desde su nacimiento, porque sus padres le hablaban en diferentes lenguas, y el multilingüismo aprendido que se refiere a un proceso de aprendizaje consciente. Vildomec (1963, en Encinas Arquero y Gillon Dowens, 2011:147) evidenció los aspectos positivos del multilingüismo y los estilos de aprendizaje de los multilingües. El año más importante en el que cambió la negativa opinión común sobre la ATL, fue 1987 cuando Ringbom (en Encinas Arquero y Gillon Dowens, 2011:147) estableció los fundamentos del aprendizaje de terceras lenguas. En su trabajo, se ocupó de los hablantes monolingües (finés) y bilingües (finés y sueco) que estudiaban inglés y los resultados mostraron que los hablantes bilingües tenían más competencia que los hablantes monolingües puesto que los bilingües ya habían acometido la tarea de aprender una L2 previamente, un proceso productivo y facilitador en el aprendizaje de una tercera lengua. Ringbom destacó la importancia del parámetro de la proximidad, o sea, de la importancia de las semejanzas entre las lenguas antes que su distancia lingüística, o sea las diferencias. Desde aquel cambio de actitud hacia el fenómeno del multilingüismo, llegando hasta tener una visión positiva sobre el aprendizaje y la adquisición de dos o más lenguas extranjeras, se empezó a promover el estudio de más de dos lenguas. Basta decir que la Comisión Europea ya en 1995 declaró que para la educación comunitaria el fundamento se debería basar en que los ciudadanos europeos fueran hablantes competentes de al menos tres lenguas, una de carácter internacional y otra de carácter próximo con el fin de prepararlo a la movilidad y mantener la riqueza y la diversidad lingüística de un continente multilingüe y multicultural (Encinas Arquero y Gillon Dowens, 2011:148).

Hoy en día, se distinguen los aprendientes de L2 de los de L3 en cuanto a la experiencia en adquisición que es cualitativamente diferente que la adquisición de L2, que tiene lugar después del aprendizaje de L1 y antes del aprendizaje de otras lenguas (L3). Mientras que el aprendiente de L2

tiene solamente la experiencia del aprendizaje de L1, el aprendiente de L3 tiene la experiencia de aprendizaje de otra lengua extranjera lo que, por lo tanto, lleva a ventajas en cuanto a las estrategias y el conocimiento metalingüístico. Los aprendientes de L3 tienen características específicas diferentes de aquellas de los aprendientes monolingües. Ellos son los aprendientes con experiencia y tienen diferente tipo de competencia. Tienen experiencias y estrategias específicas en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera, así como buen conocimiento de la estructura de lenguas. Los aprendientes de la segunda lengua tienen dos sistemas que pueden influir el uno al otro ($L1 \leftrightarrow L2$). Por otra parte, en la ATL hay dos relaciones bi-direccionales; la influencia interlingüística entre L1 y L3 ($L1 \leftrightarrow L3$) y la influencia interlingüística entre L2 y L3 ($L2 \leftrightarrow L3$) (Cenoz, 2001, Ortega, 2008:124).

Gutiérrez Eugenio (2013:176) dio algunas características generales de los alumnos de terceras lenguas a pesar de la gran complejidad de los procesos de ATL comparándolos con los de ASL. En primer lugar, los alumnos de L3 tienen las competencias más desarrolladas a nivel cognitivo y práctico, es decir, procesan de forma multilingüe especialmente si tienen el dominio avanzado en otras lenguas extranjeras y de eso sacan motivación para aprender una L3. Luego, el conocimiento de otras lenguas extranjeras causa la presencia de las influencias interlingüísticas durante todo el proceso de aprendizaje. Por una parte, el hecho de que ya han recorrido un camino parecido les facilita hacer determinadas tareas si se refieren a los modelos lingüísticos que han adquirido como, por ejemplo, la adquisición de vocabulario o la comprensión de las estructuras gramaticales. Dejando de lado los aspectos positivos de la experiencia anterior al aprender una L3, hay que mencionar que existen aspectos negativos y se trata de la transferencia negativa, o sea, del conocimiento que causa muchas trampas léxicas. Luego, a diferencia de los alumnos de L2, usan más estrategias de aprendizaje o se centran en las que tenían el mayor efecto al aprender otras lenguas. En conclusión, los alumnos de L3 son más autónomos y evalúan más críticamente el papel del profesor dado que tienen más expectativas de su enseñanza que los alumnos de L2.

2. 4. Factores que influyen en la transferencia interlingüística en el proceso de aprendizaje de una tercera lengua

El estudio del proceso de aprendizaje de una tercera lengua es un campo relativamente nuevo y poco investigado. Muchos autores se han dedicado a los estudios del proceso de ASL pero pocos se han atrevido a enfrentarse con la ATL. Eso se debe al hecho de que se trata de un proceso mucho más complejo con diferentes variables que por una parte lo facilitan y por otra parte lo dificultan. Existen varios factores que pueden predecir la posible cantidad de influencia interlingüística en la producción del hablante y la lengua fuente de los elementos de transferencia. El estudio de la influencia interlingüística en la ATL es un empeño complejo y arriesgado por el número de esos factores potenciales con las que están relacionados, por sus posibles interacciones, y también porque la ATL presenta más diversidades de la ASL. La ATL puede ocupar un lugar en un contexto natural y formal y el número de las situaciones específicas causadas por la distancia lingüística y tipológica, competencia, contexto específico, edad y exposición a L2 es extremadamente alto. En este apartado se van a analizar estos factores más detalladamente (Ortega, 2008:124).

a) Distancia lingüística y tipológica

La influencia interlingüística depende de la distancia lingüística y tipológica de las lenguas. (Bild y Swain, 1989 en Ortega, 2008:125). Las lenguas afines como, por ejemplo, las lenguas romances son lingüística y tipológicamente cercanas y este hecho puede acelerar el proceso de aprendizaje de LE. Si las lenguas que se estudian son tipológicamente similares, habrá efectos que van a facilitar la adquisición y se trata de la transferencia positiva. Por otro lado, si hay divergencia entre lenguas, la influencia interlingüística puede ocurrir en forma de error, sobreproducción, subproducción y mala comprensión. Este fenómeno se llama transferencia negativa (Odlin, 1989, en Ortega, 2008:125). El aprendiente prefiere prestar la forma de la lengua que es tipológicamente más cercana a la L3 (Cenoz, 2001; Odlin y Jarvis, 2004, en Ortega, 2008:125), o de la lengua que el aprendiente considera más cercana. Gutiérrez Eugenio (2013:175) da un ejemplo que esclarece mejor la importancia de la distancia lingüística y tipológica entre las lenguas extranjeras que el alumno aprende. Si un aprendiente de ELE cuya lengua materna sea el húngaro, una lengua tipológicamente lejana al español, ha estudiado antes una de las lenguas romances, avanzará mucho más rápidamente que un aprendiente húngaro que haya estudiado anteriormente una lengua germánica. Esto se debe al hecho de que no se enfrentan al aprendizaje de ELE de la misma manera. El primer tipo de alumno ya conoce el camino que tiene que recorrer y se centra en las estrategias de aprendizaje de español que le funcionaron cuando aprendía otra lengua romance mientras que el

segundo tipo de alumno no tiene desarrolladas las mencionadas competencias.

El problema que surge con la distancia lingüística es que las diferencias o semejanzas pueden ser algo muy subjetivo. El primero que habló sobre el aspecto subjetivo en la adquisición de LE fue Kellerman (1986, en Drier, 2004:118-119) que introdujo el término psicotipología con referencia al papel de la lengua materna en la ASL. Kellerman rechazó el término «transferencia» con su connotación negativa y simplista, a favor del término «influencia interlingüística». Según Kellerman, los procesos cognitivos desempeñan un papel muy importante en el aprendizaje de una lengua extranjera. Subraya la importancia de la percepción del aprendiente sobre las lenguas, tanto la L1 como las lenguas extranjeras. Por lo tanto, según Kellerman, la percepción del aprendiente no recae tanto en las diferencia objetivas sino en la percepción de la distancia entre dos lenguas. Expone tres factores claves en la determinación de la influencia interlingüística: la psicotipología del aprendiente, o sea, el modo en el que el aprendiente organiza su lengua nativa, la percepción de la distancia de la L1 u otras lenguas adquiridas y la lengua meta y el real conocimiento de la lengua extranjera. Por consiguiente, se difiere la tipología lingüística, definida en términos objetivos, de la percepción del hablante, definida en términos subjetivos. El aprendiente utiliza psicotipología como la estrategia principal recurriendo al conocimiento de las lenguas adquiridas para rellenar el hueco percibido en su conocimiento de la lengua meta. Especialmente para los principiantes, un evidente modo de facilitación del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es recurrir a su L1 o a otras lenguas que podrían conocer. La psicotipología se puede considerar como una ocasión consciente de toma de decisiones. Los aprendientes, en breve, invocan a estrategias con las cuales se enfrentan con el conocimiento insuficiente de la lengua meta. Por supuesto, las decisiones del aprendiente sobre si va a invocar el conocimiento previo, cuándo, en qué grado y de qué manera para resolver la ambigüedad o la incertidumbre en la LE es en gran cantidad en función de los tres factores interactivos. Se podría esperar que la percepción de los aprendientes con la cercanía tipológica entre L1 u otras lenguas adquiridas y la lengua que aprenden desempeñara el papel clave. Si la distancia percibida es pequeña, el aprendiente va a transferir más fácilmente. Pero, si la distancia percibida es grande, el aprendiente va a tener menos tendencia para transferir. Es posible que el estudiante croata perciba que la lengua italiana (L2) puede tener más en común con el español (L3) que con su lengua materna. El estudiante podría percibir que el español es una lengua romance igual como lo es el italiano y, por lo tanto, identificar el italiano como lengua más similar al español, a diferencia de su LM.

b) Competencia lingüística

La competencia lingüística, tanto de la lengua meta como de las lenguas ya conocidas, también desempeña un papel muy importante en la aparición de la influencia interlingüística en la ATL. Se ha demostrado que si la competencia lingüística de L3 es menor, los aprendientes transfieren más elementos de los aprendientes con un nivel más alto (Ringbom, 1987; Williams y Hammarberg, 1998, en Ortega, 2008:125). La transferencia de las lenguas adquiridas anteriormente (L1 y/o L2) en la producción de L3 se nota especialmente en la elección del léxico y sobre todo si las lenguas son parecidas (Ringbom, 2001, en Ortega, 2008:125). La transferencia léxica está presente en gran cantidad cuando el nivel de competencia de la lengua meta es bajo, pero disminuye cuando el conocimiento de la lengua meta alcanza un nivel más alto. Esto se debe al hecho de que los aprendientes en los niveles iniciales del aprendizaje de L3 aún no disponen de suficiente conocimiento léxico y, por lo tanto, recurren a los conocimientos previos, sea de LM o L2 (Ortega, 2008:126). Por otra parte, se demostró que los aprendientes usan más el conocimiento de la L2 anteriormente adquirida que L1 aunque son más competentes en L1 que en L2, por lo menos si se refiere al intento de la construcción de palabras. Por consiguiente, en la elección entre L1 y L2, el conocimiento de L2 desempeña un papel importante (Williams y Hammerberg 1998, en Ortega, 2008:126). La competencia de L2 es muy importante ya que un aprendiente avanzado de L2 es capaz de usar las estrategias adquiridas al aprender L2 que normalmente se prestan solamente de la L1 y que son mucho menos desarrolladas (Ringbom, 1987; Williams y Hammarberg, 1998, en Ortega, 126). En conclusión, tener desarrollada la competencia lingüística de L2 es una ventaja para el aprendiente dado que tiene adquiridas las estrategias de aprendizaje de L2 que luego utiliza en el proceso de aprendizaje de L3 y de las que el alumno que no había aprendido una L2 no dispone.

c) Contexto específico

Otro factor que puede influir a la presencia de la influencia interlingüística en el proceso de aprendizaje de L3 es el contexto específico de la comunicación, incluyendo los interlocutores y el tema de la conversación (Cenoz, 2001:9). Por lo que se refiere a los interlocutores, en ocasiones en las cuales el aprendiente está rodeado de hablantes nativos que no hablan otra lengua más que su LM, tratará de expresarse en esa lengua, pero, si el aprendiente es consciente de que su interlocutor conoce otra LE que él mismo conoce y si domina mejor esa LE, la posibilidad de que vaya a expresarse en esa LE es mayor. Según Grosjean (1998, en Cenoz, 2001:9), estos factores determinan si el aprendiente utiliza, así definido, el modo monolingüe o en el modo bilingüe. Es decir, los bilingües comunican en modo diferente cuando están con los monolingües que en

situaciones en las cuales están con bilingües con los cuales comparten las mismas lenguas que conocen. Mientras que tratan de evitar el uso de otra lengua con los monolingües, pueden recurrir a LE en las interacciones con los bilingües sea cambiando la lengua en la que se expresan en total, sea prestando los elementos de otra lengua en la lengua en la que interactúan. Hammarberg (1990, en Cenoz, 2001:9) en su estudio evidencia el uso de inglés en el contexto específico de comunicación. Es decir, Sara, la estudiante de sueco, sabía que su interlocutor tenía alta competencia de inglés, y por ende, ella ha usado a menudo el inglés en las interacciones con él.

d) Edad

La influencia interlingüística también se puede relacionar con la edad. Aunque existe gran número de estudios sobre el factor de edad en L2 (Harley, 1986; Singleton, 1989; Singleton y Lengyel, 1995, en Cenoz, 2001:9), el estudio sobre la relación entre la edad y la influencia interlingüística en la ATL no ha llamado mucha la atención de los investigadores probablemente porque no sea muy común que los niños aprendan más de una LE. En el caso de los jóvenes aprendientes, la edad se relaciona con el desarrollo de habilidades cognitivas y metalingüísticas y los chicos más grandes progresan más rápidamente en las primeras fases de ASL. El desarrollo de las habilidades cognitivas y metalingüísticas se puede relacionar con la influencia interlingüística, y particularmente, con la psicotipología, porque los chicos adultos pueden tener una percepción más precisa de la distancia lingüística que puede influir en la transferencia de las lenguas que conocen. Por otra parte, los niños aún no tienen desarrolladas habilidades cognitivas y metalingüísticas y, de hecho, no tienen una distancia lingüística precisa. El estudio de Cenoz (2001:8-20) investiga la importancia del factor de edad entre 90 escolares de diferentes edades y de diferente LM (vasco y español) y que estudiaron inglés (L3) 4 años y cuya L2 es vasco o español, dependiendo de cuál sea su LM. Los resultados indicaron que con los chicos adultos había más casos de transferencia lingüística, a pesar de la prueba hecha con anticipación que indicaba la competencia más alta entre los chicos adultos. Cenoz atribuye esta diferencia a la mayor conciencia metalingüística entre los chicos adultos lo que posibilita la transferencia. La conciencia metalingüística se extiende a la percepción de tipología lo que causa la transferencia. Cenoz indica que hay más casos de transferencia de español a inglés entre todos los participantes sin tener en cuenta su LM, mientras que hay más casos de transferencia de basco a inglés entre los chicos más pequeños que entre los chicos más grandes. Dado que el vasco y el inglés son las lenguas tipológicamente lejanas, estos resultados muestran que los chicos más pequeños son menos capaces de tener un conocimiento de tipología y de la congruencia de estructuras porque hacen transferencias al inglés tanto del vasco como del español. Por otra parte, los chicos más grandes evitan usar la lengua tipológicamente

lejana como la fuente de transferencia léxica.

e) Exposición a la L2

Hammarberg (1990, en Cenoz, 2001:10) también hace referencia a un factor que puede afectar la elección de la lengua fuente y se trata de la exposición a las lenguas. Los aprendientes prefieren recurrir más a la lengua que ellos aprenden activamente que a la lengua que conocen pero que no usan en modo activo. En su estudio, los resultados confirman la influencia del uso activo de L2 porque el aprendiente usa la lengua que ha adquirido más recientemente, el alemán, como la lengua base. Tremblay (2006:3) investigó el influjo del grado de exposición a L2 en la producción en L3. Es decir, investigó la producción en L3 (alemán) de los alumnos ingleses cuya L2 es francés y con diferentes niveles de competencia en L2. Los resultados mostraron que los alumnos con mayor grado de exposición a la L2 recurren más al conocimiento de L2 que los alumnos con menor grado de exposición. Los resultados también indicaron que mientras que la competencia de L2 influye en la frecuencia con la que la L2 se entromete durante la producción de L3, la exposición a la L2 parece influir en la habilidad del aprendiente de usar el conocimiento de L2 para reducir las dificultades léxicas en L3.

3. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL LEXICÓN EN LM Y EN LE

Para investigar la interferencia léxica de las lenguas afines, como es el caso de italiano y español, en primer lugar se deberían hacer dos preguntas claves: ¿cómo es el lexicón mental del aprendiente de una LE? y ¿en qué se diferencia del lexicón mental del hablante monolingüe? En el caso de la adquisición de las lenguas extranjeras, el conocimiento de la LM y de otras LE aprendidas está siempre disponible para transferir sus bases léxicas, por diferentes mecanismos y estrategias (Baralo, 2001:1). En este apartado se va a explicar el proceso de construcción del lexicón tanto en LM como en LE y se va a explicar por qué surge el error en la producción en una lengua extranjera a causa del conocimiento previo de LM u otras lenguas extranjeras.

En primer lugar, es necesario distinguir dos términos para que se eviten malentendidos y se trata del lexicón y el léxico. El lexicón es la parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas o formantes, es decir, las raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos, y las reglas que regulan su combinación. El concepto es cognitivo, dinámico y procesual. Por otra parte, el concepto de léxico se considera como sinónimo de vocabulario, es decir, como un simple listado de palabras, o como una organización de campos semánticos. El lexicón es un constructo que demuestra la capacidad creativa del lenguaje, y por consiguiente, de las lenguas. A través del lexicón se pueden comprender y explicar los fenómenos de generación de nuevas palabras, que pueden ser entendidas, procesadas y recreadas de modo novedoso, sin información explícita, tanto por cualquier hablante nativo como por un hablante no nativo de una lengua (Baralo, 2001:1).

El proceso de almacenamiento de las piezas léxicas, como todos los otros aspectos de la lengua, pasa por dos fases: una formal y una semántica. Ambas fases son imprescindibles para el funcionamiento de las palabras dentro de la comunicación lingüística. Para aprender una lengua, tanto materna como extranjera, es necesario reconocer las palabras, o sea, las unidades de percepción del habla. La unidad de percepción está compuesta por unas sílabas y unos fonemas que determinan su significado. Sólo un cambio o error en uno solo de esos fonemas constituye otra palabra diferente con su significado diferente como, por ejemplo, *pan*, *pon*, *par*. Es extremadamente compleja la tarea de reconocer los fonemas y las palabras ya que se lleva a cabo de forma inconsciente y eso se puede explicar por el hecho de que el ser humano posee una dotación genética especificada para el lenguaje (Baralo, 2001:1).

Aparentemente, el lexicón mental es un almacén de palabras disponibles para que el hablante las

use según sus necesidades. En realidad, es completamente distinto. Cuando se habla del lexicón mental, se refiere a la complejidad del proceso de aprender palabras, memorizarlas, guardarlas ordenadas y establecer lazos entre ellas de forma múltiple y sistemática. Si el alumno ha aprendido nuevas palabras y ha construido un sistema a través del cual relaciona las palabras unas con otras, puede pasar a nueva fase del proceso de aprendizaje y adquisición del léxico. Es decir, todos los hablantes tienen la capacidad de crear palabras nuevas, que nunca antes han escuchado. En otras palabras, se trata de la capacidad de interpretar el significado composicional de palabras morfológicamente complejas que han oído antes. Las palabras se construyen a partir de unidades más pequeñas mediante la aplicación de las reglas de morfología. Cuando el aprendiente conoce las reglas de morfología, o sea, entiende el significado composicional de palabras morfológicamente complejas, es capaz de aplicarlas al aprender nuevas palabras (Baralo, 2001:1).

Otro aspecto muy importante del conocimiento léxico es la cantidad de memoria y es necesario tomarla en consideración para que se realice la adquisición. Memorizar una palabra significa tenerla disponible en el habla y en la escucha, sin trucos ni ayudas mnemotécnicas para los hablantes. Cuando el niño aprende una palabra, la guarda con la etiqueta correspondiente a su categoría gramatical y respeta las reglas de la morfología derivativa (Baralo, 2001:1).

La capacidad humana de categorizar nueva información a base de las semejanzas con el conocimiento ya existente es, tal vez, el más importante principio de organización para la representación mental. Es esencial tanto para el desarrollo de la relación conceptual como para la adquisición y la organización del lexicón mental (Fay y Cutler, 1977, en Hall y Ecke, 2003:71). Se trata de las capacidades de diferente tipo con las cuales se logra unir una secuencia fónica con su significado. El primer paso imprescindible para realizarlo es reconocer una palabra en el *continuum* fónico y, para dominar su pronunciación, hay que escucharla varias veces e identificar que se trata de una unidad que es diferente de otras. Luego, es necesario apropiarse del concepto que se expresa. El aprendiente tanto de LM como de cualquier LE muestra que posee competencia morfológica cuando es capaz de crear palabras nuevas mediante afijos. Esto significa que el aprendiente tiene conocimiento básico de tres aspectos claves de la competencia morfológica: el conocimiento de formación de palabras que contienen una lista finita de morfemas (-ble, -mente, -or, -ito, etc.), el conocimiento de reglas de formación de palabras y, por último, la salida de estas reglas. Como ya se ha observado anteriormente, la cantidad de memoria del aprendiente es limitada y, por lo tanto, el conjunto de las palabras posibles se puede reducir al subconjunto de las palabras existentes en una lengua dada (Baralo, 2001:2).

El hablante nativo es capaz de distinguir la palabra primitiva de la palabra derivada y el afijo

añadido como también cuáles son las relaciones semánticas entre estas dos. Los niños durante el desarrollo de la adquisición pasan siempre por tres estadios. En el primer estadio el niño usa las formas irregulares de los adultos como es el ejemplo de los participios pasados de los verbos *escrito* y *roto*. El segundo estadio es el período en el que los niños producen palabras de manera innovadora. Puesto que ya son conscientes de la regla morfológica que cubre la mayoría de los casos, la extienden a las formas que son irregulares o excepcionales en la gramática adulta. Así, en vez de usar *escrito* o *roto*, usan las formas erróneas **escribido* y **rompido*. En el último estadio, de nuevo usan correctamente la forma irregular (Baralo, 2001:3).

En la interlengua existe el mismo sistema que permite la creatividad léxica. La descripción de la competencia lingüística nativa que los lingüistas han propuesto vale lo mismo para la competencia lingüística de interlengua. Los aprendientes de LE poseen el mismo tipo de competencia léxica que usan los aprendientes de LM. Tienen el mismo conocimiento de reglas de formación de palabras y de reglas de buena formación conceptual pero a menudo generan errores, o sea aplican reglas en modo incorrecto. Por lo tanto, producen las palabras que en realidad no existen. Esto se debe al hecho que el conocimiento de la LM es el fundamento para el proceso de aprendizaje de otras lenguas. Al aprender la LM se establecen parámetros muy fijos y el aprendiente de una LE recurre siempre a esos parámetros cuando se encuentra con los subsistemas lingüísticos de la lengua meta (Baralo, 2001:3).

4. COMPETENCIA LÉXICA DE LOS ALUMNOS DE LE

La competencia léxica es una de las competencias lingüísticas y, según el *Marco común europeo de referencia*, se trata del "conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo que se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales". Los elementos léxicos comprenden unidades fraseológicas que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo, mientras que los elementos gramaticales comprenden las clases cerradas de palabras como, por ejemplo, artículos, cuantificadores, demostrativos y pronombres personales.

Para desarrollar las destrezas y habilidades comunicativas, es imprescindible tener la competencia léxica que se refiere tanto a la capacidad del aprendiente de una LE de expresarse por escrito y oralmente en la LE como identificar, reconocer e interpretar el enunciado lingüístico. En otras palabras, para adquirir el léxico, el uso de estrategias de comunicación y aprendizaje a nivel productivo y receptivo es fundamental. Dado que cuando hablamos del aprendizaje de léxico, nos referimos a un proceso complejo y gradual que se desarrolla de modo constructivo, es sustancial que los aprendientes hagan variados tipos de actividades con el fin de memorizar el léxico y evitar su desgaste o pérdida. Para realizarlo, hay que tener en cuenta que el conocimiento humano está organizado de forma categorial y que el conocimiento del mundo del hablante está profundamente conectado con la competencia léxica. Por consiguiente, la competencia léxica no se refiere a una mera análisis de las propiedades de cada una de las unidades léxicas o a una suma de componentes, sino a un conjunto de los elementos interrelacionados y procesos combinatorios, es decir, a las redes de relaciones que se establecen entre sí. Es decir, se trata de "una subcompetencia transversal, que contiene información codificada correspondiente a la forma de las palabras (fonética, fonológica, ortográfica, ortoépica, morfológica), a su función sintáctica (categoría y función), a su significado real o figurado (semántica), así como a su variación (sociolingüística) y a su valor intencional y comunicativo (pragmática)" (Baralo, 2006:385). Cuando uno aprende LE, tiene que reetiquetar y reestructurar el conocimiento del mundo que conoce y que está relacionado con su cultura y su lengua materna (Baralo, 2006:384-386).

De hecho, las escalas ilustrativas para la gradación del conocimiento del vocabulario del MCER (2002:109) son herramientas que relacionan el léxico con las situaciones de comunicación. Se usan las situaciones de comunicación de la vida cotidiana, donde la clasificación por género y especie puede ser más o menos universal. Así, al A1 le corresponde el repertorio léxico de situaciones; al A2, los entornos cotidianos y habituales; al B1, una ampliación de la vida diaria, con temas

relacionados con el trabajo, las aficiones e intereses, los viajes y los hechos de actualidad; el B2 incluye los asuntos relacionados con su especialidad; el C1, más riqueza y precisión, así como el uso de expresiones idiomáticas en registros formales y coloquiales; el C2, con su variedad y calidad, incluyendo los aspectos connotativos del significado es semejante al del hablante nativo culto. El aprendizaje y la adquisición del vocabulario de la lengua hablada se realiza a través de las actividades comunicativas siguiendo las escalas con diferentes niveles de calidad y eficacia del MCER. Las actividades comunicativas se conjugan con el conocimiento sociocultural que está relacionado con la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias y las actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y los comportamientos rituales (Baralo, 2006:386-388).

La competencia léxica se refiere a la organización consciente y controlada del significado que el aprendiente posee. Cada lengua se basa en el valor comunicativo, o sea, en la habilidad de relacionar formas con funciones y significado con el fin de darles un sentido. De hecho, la semántica está presente en todos los niveles de la lengua. En cuanto a la semántica léxica, se ocupa del significado de palabras, es decir, se ocupa de la relación de palabras con el contexto general y de las relaciones semánticas. En el primer caso de relación, el contexto general se refiere al ya mencionado anteriormente conocimiento general del mundo del aprendiente que influye en el aprendizaje de una LE. Otro caso se refiere a las relaciones semánticas entre palabras que existen en cada lengua, o sea, a una red cognitiva que se desarrolla durante la experiencia y aprendizaje del alumno. Se trata de sinonimia, antonimia, hiponimia, hiperonimia, régimen semántico, relaciones de la parte por el todo (metonimia), análisis componencial y equivalencia de traducción. Gracias a esas redes cognitivas, el aprendiente sabe que *blanco* es el antónimo de *negro*. Aunque no conoce una de esas palabras en LE, las buscará y las relacionará con otras palabras semánticamente cercanas. Se trata de las construcciones cognitivas adquiridas en su LM y válidas en cada lengua que facilitan el proceso de aprendizaje y adquisición de LE. De hecho, para construir redes semánticas los procesos psicolingüísticos que contienen información desempeñan un papel importante (Baralo, 2006:389).

Aitchison (1994, en Baralo, 2004:340) con su idea de que el lenguaje tiene un programa biológicamente organizado explica que los niños siempre siguen un modelo parecido a través del cual aprenden el significado de palabras. Los niños se enfrentan con tres tareas diferentes pero relacionadas que ocurren durante el periodo de adquisición de palabras: tienen que etiquetar, empaquetar y construir una red. En la primera tarea, los niños descubren que la secuencia de sonidos se puede usar como el nombre para una cosa. En otras palabras, relacionan los sonidos de una determinada palabra con los objetos a los que se refieren. Por ejemplo, entienden que mamá se

refiere a la madre del niño. Luego, en la segunda tarea tienen que darse cuenta de cuáles cosas se pueden empaquetar juntas bajo la misma etiqueta. La última tarea, o sea la tarea de construcción de una red, implica el cálculo sobre cómo se puede relacionar las palabras unas con otras, comprendiendo las semejanzas y contrastes entre ellas. Cuando los adultos aprenden el vocabulario de una LE, siguen el mismo modelo a través del cual los niños aprenden el vocabulario de LM. Si la LM u otras lenguas extranjeras que el aprendiente conoce son parecidas, o sea, si los sonidos y la estructura fónica y semántica que adquiere son similares, el esfuerzo cognitivo para aprender una nueva palabra se reduce. Por lo tanto, los profesores tienen la tarea de llamar la atención de los alumnos hacia las relaciones entre los sistemas de dos o más lenguas, destacando las analogías y contrastes intralingüísticos e interlingüísticos.

Excepto las mencionadas maneras de establecer redes, también es necesario referirse a las asociaciones culturales, sociales, idiosincrásicas y basadas en la propia experiencia. Cuando uno ve una imagen, como es el ejemplo de la panera con pan caliente, se les pueden ocurrir diferentes asociaciones léxicas como, por ejemplo, ciertas comidas. El hablante relacionará *el pan* con *el desayuno* y *la merienda* antes que con *el almuerzo* y *la cena*. Si piensa en las cualidades del pan, lo relaciona con *caliente* frente a otras posibles como, por ejemplo, a *frío*, *duro*, *blando*, *viejo*. Por otra parte, uno puede relacionar la palabra *pan* con las palabras con las cuales puede combinarla. Se trata de colocaciones, es decir, de grupos de palabras que se combinan con el lema en función de la clase gramatical a la que pertenecen, de forma restringida (Baralo, 2006: 392-392).

La clave del aprendizaje de palabras se basa en las estrategias de creatividad o innovación y la competencia léxica plurilingüe se desarrolla gracias a las transferencias de la LM y de otras lenguas que se conozcan. La memoria es un aspecto psicolingüístico que posibilita el almacenamiento del léxico, su reconocimiento y recuperación, es decir, a través de la memoria se construye el lexicón mental. "La creatividad del lenguaje, es decir, el hecho de que un hablante oyente puede producir y entender un número infinito de oraciones que nunca ha oído antes, implica que en la mente del hablante debe existir una estructura de información codificada, que consta de un conjunto finito de primitivos y de principios que los combinan" (Baralo, 2006:395). Se trata de una dotación innata, o sea la gramática universal, un subsistema particular de organización combinatoria con la cual los hablantes construyen léxicos guiados por las reglas de buena formación conceptual. Estas reglas son el fundamento sobre el que se basa el aprendizaje y, por lo tanto, no se aprenden. En breve, cada hablante posee la creatividad del lenguaje, o sea la creatividad de la formación de los conceptos léxicos y las estructuras léxicoconceptuales son composicionales. Los oyentes en algún punto del procesamiento léxico son capaces de descomponer las palabras morfológicamente complejas, o sea,

pueden reconocer la diferencia entre raíces y afijos (Baralo, 2001:3).

Para desarrollar la competencia léxica de los alumnos en la clase, como las técnicas y recursos didácticos, los profesores deberían utilizar dos estrategias principales. Una se asocia con la regla de Krashen de (i+1) introduciéndola en las interacciones orales, las lecturas variadas, las audiciones y los visionados de situaciones de comunicación. Por otro lado, la estrategia de asociación de las palabras usando las redes semánticas y léxicas puede favorecer el proceso de aprendizaje y adquisición de las palabras de una LE (Baralo, 2006:396-397).

5. MODELOS DE ANÁLISIS DE INTERLENGUA

"La lingüística aplicada es una disciplina científica que se apoya en los conocimientos teóricos que sobre el lenguaje ofrece la lingüística teórica, y su objetivo principal es la resolución de los problemas lingüísticos que genera el uso del lenguaje en una comunidad lingüística" (Santos Gargallo, 2009:21). El área más importante que investiga la lingüística aplicada son el aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua. Son dos términos que se refieren al contacto de una lengua diferente a la lengua materna del aprendiente, cuyo objeto es dominar esta lengua. Mientras que el aprendizaje es un concepto referido a los procesos cognitivos en las cuales el sujeto activo es el alumno, la enseñanza se refiere a la metodología, o sea al conjunto de contenidos, técnicas y actividades, cuyo sujeto activo es el profesor. Una subdisciplina de la lingüística aplicada, llamada lingüística contrastiva, estudia los efectos que producen las diferencias entre dos sistemas lingüísticos, es decir, entre lengua materna y lengua extranjera. El objetivo principal de la lingüística contrastiva es predecir las dificultades con las cuales los aprendientes se van a tener que enfrentar. Existen tres modelos que se ocupan de esta investigación y son el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua (Santos Gargallo, 2009:24-27).

a) Análisis contrastivo

El conocimiento de una lengua condiciona cada aprendizaje sucesivo de una lengua extranjera que el aprendiente va a confrontar inevitablemente con la o las lenguas ya adquiridas. Sobre este postulado se basa el análisis contrastivo (Fries, 1945 y Lado 1957, en Calvi, 1981: 9) cuyo objeto es confrontar dos o más sistemas lingüísticos para determinar las diferencias y similitudes entre las dos lenguas y para prever las dificultades que el aprendiente encuentra durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, usando los resultados para preparar materiales didácticos que puedan ayudarles a superar las dificultades establecidas.

La comparación de dos sistemas lingüísticos se realiza en todos los niveles de la lengua, es decir, a nivel fonológico, gramatical, léxico y cultural. Se realiza siguiendo un procedimiento muy fijo: se describen estructuralmente dos sistemas lingüísticos, se comparan estas dos descripciones elaborando un listado preliminar de estructuras no equivalentes y reagrupando las mismas en un tipo de jerarquía de dificultad. Por último, se predicen y se describen las dificultades y se preparan los materiales didácticos y las técnicas de instrucción (Santos Gargallo, 2009: 33-34).

El análisis contrastivo se fundamenta en la teoría llamada behaviorismo psicológico que describe

los fenómenos lingüísticos a través de un esquema de estímulo/respuesta (E-R). Es decir, para aprender una LE hay que formar un hábito. En este proceso, el hábito viejo de L1 desempeña un papel importante. Las diferencias o las similitudes entre el hábito viejo de L1 y el hábito nuevo de LE pueden dificultar o facilitar el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, no es lo mismo cuando un estudiante italiano aprende español o cuando aprende ruso. El italiano y el español pertenecen a la misma familia lingüística, o sea, son las lenguas romances y, por eso, el proceso de aprendizaje es facilitado. Al contrario, el ruso es una lengua eslava y el proceso de aprendizaje resulta más difícil (Santos Gargallo, 2009:35).

"Cuando en el proceso de aprendizaje de una LE aparece un elemento fonético, morfológico, sintáctico o léxico de la LM, se trata de un fenómeno lingüístico llamado interferencia. Se trata de una desviación de la norma de la lengua meta, o sea del error, causado por la interferencia con la estructura de la lengua nativa" (Santos Gargallo, 2009:73). Ya que el aprendiente transfiere en la nueva lengua las costumbres lingüísticas adquiridas anteriormente, se realiza una transferencia positiva cada vez que las estructuras de dos lenguas coinciden, y una transferencia negativa cuando los sistemas lingüísticos son divergentes. Si el problema de transferencia se pone en esos términos, la bien conocida semejanza entre italiano y español debería facilitar notablemente el aprendizaje, mientras que en realidad no es siempre así. A veces, es la semejanza la que determina la interferencia (Calvi, 1981:9-10).

b) Modelo de análisis de errores

Puesto que un gran número de errores no son inducidos por la interferencia con la LM, sino hay también otros factores que lo causan, se dio una crítica al análisis contrastivo, siendo en muchos casos fragmentario y poco adecuado. De ahí había la necesidad de profundizar el concepto de interferencia. A finales de los años sesenta, Corder (1974, en Santos Gargallo, 2009:75) propuso un modelo de investigación de análisis de errores inspirado en la sintaxis generativa de Chomsky (1966, en Santos Gargallo, 2009:75). Hasta entonces, todas las investigaciones se habían basado en el estudio de contraste de dos sistemas lingüísticos con la intención de predecir los errores potenciales que el aprendiente pudiera producir en el proceso de aprendizaje. Con el análisis de error se empiezan a estudiar empírica y sistemáticamente los errores producidos por estudiantes de una lengua extranjera. Se empieza a distinguir los conceptos de error, falta y lapsus. El fenómeno de error se considera más tolerante, es decir, se trata de una desviación sistemática y recurrente que afecta a la norma estándar de la lengua meta. Es un fenómeno positivo e inevitable, y evidencia que el proceso de aprendizaje se está produciendo. Una falta es desviación inconsistente y eventual, y

un lapsus es una desviación debida a factores extralingüísticos (Santos Gargallo, 2009:75-78).

La teoría de análisis de errores se basa en las teorías psicolingüísticas de Piaget (1958, en Santos Gargallo, 2009:76) que estudia el comportamiento humano y explica que cada ser humano atraviesa por las mismas etapas y cada etapa es el resultado de la interacción entre la madurez del organismo y su adaptación al medio ambiente. Por lo tanto, se añade una nueva visión de los errores, ahora vistos como signos positivos e inevitables de que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo (Santos Gargallo, 2009:76). Para realizar el análisis de errores, hay que determinar los objetivos, describir el perfil del informante, seleccionar el tipo de prueba, elaborarla y realizarla. Luego, se tiene que identificar y clasificar los errores e identificar las áreas de dificultad según una jerarquía (Santos Gargallo, 2009:123).

c) Interlengua

La interlengua introducido por Selinker (1972, en Santos Gargallo, 2009:125) es “un sistema no nativo del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera, con la afirmación de que este sistema constituye un lenguaje autónomo con su propia gramática, y un sistema correcto en su propia idiosincrasia”. Se trata de un sistema que media entre el sistema de la lengua materna y el sistema de la lengua meta. La gramática de la interlengua difiere de la gramática de la lengua materna y de la gramática de la lengua meta. Igual como el modelo de análisis de errores, el modelo de interlengua considera el error como signo de que el aprendizaje se está llevando a cabo. "Con este nuevo campo de investigación los modelos de análisis en glosodidáctica de aprendizaje: análisis contrastivo, análisis de errores e hipótesis de interlengua, se consideran como etapas sucesivas de una aproximación orientada al estudio global de la lengua producida por el estudiante de L2" (Santos Gargallo, 2009:125).

Según Selinker (1972, en Santos Gargallo, 2009:127) y su concepto de psicolingüística, en la mente del aprendiente existe un conjunto de estructuras psicológicas que se activan en el proceso de aprendizaje de una LE. Esa hipótesis se basa en el concepto de ‘estructura lingüística latente’ de Lenneberg (1967, en Santos Gargallo, 2009:127) que en su teoría de maduración lo explica como un acuerdo ya formado en la mente del niño, un mecanismo biológico que pasa por diferentes etapas de madurez y que se activa cuando se intenta aprender una LE. Por lo tanto, según Selinker (1972, en Santos Gargallo, 2009:127), lo más importante es que el estudiante intente aprender sin preocuparse si va a obtener éxito o no. En cuanto a las observaciones del *output* del aprendiente, se analizan las secuencias formuladas por el aprendiente en el intento de producir locuciones en la lengua meta que

se contrastan con dos sistemas lingüísticos, el sistema de LM y el sistema de LE. Por consiguiente, se puede deducir que la interlengua es un sistema lingüístico autónomo, distinto de LM y LE (Santos Gargallo, 2009:127).

El concepto de 'interlengua continua' se refiere a "un movimiento dinámico que incrementa su complejidad a lo largo del proceso de aprendizaje" (Richards, 1971; Nemser, 1971; Corder, 1981 en Santos Gargallo, 2009:128). El estudiante que aprende una LE recurre a la reducción o simplificación del código lingüístico de esa LE (Corder, 1981, en Santos Gargallo, 2009:129). Se trata, entonces, de los sistemas simplificados cuyas características son "el reducido número de palabras gramaticales, la concretización de las relaciones sintácticas mediante un orden oracional relativamente fijo y la presencia de un léxico altamente polisémico" (Santos Gargallo, 2009:133). Un aspecto importante de la interlengua es un fenómeno lingüístico, denominado fosilización, que "hace mantener, de manera inconsciente y persistente, rasgos de la gramática de la lengua materna en la estructura del sistema empleado por el estudiante" (Santos Gargallo, 2009:129).

Otro aspecto imprescindible de la interlengua, llamado estrategia de comunicación, introducido por Selinker (1972, en Santos Gargallo, 2009:142), es un proceso a través del cual el aprendiente llega a ser capaz de llevar a cabo un determinado problema de interacción social en la lengua en cuyo aprendizaje se ha inmerso y de proveerse de todos los instrumentos necesarios para alcanzar sus objetivos comunicativos. Según Canale y Swain (1980, en Santos Gargallo, 2009:142) "las estrategias de comunicación se emplean con el fin de compensar alguna carencia en el sistema lingüístico mediante formas alternativas al usar lo que uno ya conoce para transmitir el mensaje".

Para investigar la interlengua, primero hay que determinar el perfil del informante y determinar el tipo de análisis, que puede ser longitudinal o transversal. El primero implica el análisis que se realiza por un período de tiempo con los mismos informantes, mientras que el segundo modelo de análisis se realiza en un momento determinado del proceso de aprendizaje. Luego, hay que diseñar la tarea, o sea, hay que determinar el tema de conversación, lugar de la prueba, relación entre el informante y su interlocutor, etc. Por consiguiente, se deben examinar factores que pueden causar la variabilidad en la interlengua. Por último, hay que analizar los datos siguiendo el criterio de los contextos obligatorios. El propósito de metodología de análisis de interlengua es indicar que los errores no son casuales y que son frecuentes en grupos de estudiantes en condiciones similares (Santos Gargallo, 2009:136-137).

6. ANALOGÍAS ENTRE ITALIANO Y ESPAÑOL: EL ASPECTO LÉXICO

Las lenguas española e italiana son tipológicamente afines y a primera vista se notan numerosos elementos de simetría y analogía, pero hay también estructuras de asimetría que, a causa de una gran cantidad de semejanzas, pueden engañar al aprendiente. La parentela entre dos lenguas es a menudo la fuente de errores que se pueden fosilizar y cristalizar en el tiempo. De ahí, el estudiante usa las estrategias de compensación recurriendo a la lengua afín también en los casos en los que dos lenguas difieren. El papel del italiano en la adquisición de español, una lengua afín, tiene una mayor importancia respecto al caso de otras lenguas que son tipológicamente lejanas porque son las lenguas estructuralmente cercanas y por los fenómenos parecidos que facilitan la comprensión y la producción de español. El conocimiento de italiano (L2) determina la adopción de estrategias de adquisición que se pueden basar en congruencia, correspondencia o diferencia entre dos lenguas (Maggioni, 2010:18). La estrategia de congruencia consiste en el descubrimiento de elementos idénticos y estructuras análogas, mientras que la estrategia de correspondencia relaciona formas y reglas de L3 con las de L2. Por último, la estrategia de diferencia consiste en el descubrimiento de aquellas estructuras y elementos de L2. De ahí, emergen las interferencias de L2 que a menudo resultan útiles y productivas para elaborar las propuestas didácticas pero que en muchos casos provocan errores destinados a la fosilización.

Maggioni (2010:30) estudió las interferencias entre italiano y español a través de una prospectiva contrastiva teniendo en cuenta las causas de errores notados en la producción oral y escrita de los estudiantes hispanófonos en las clases 1^a, 2^a y 4^a del *Liceo Scientifico E. Fermi della Scuola Statale Italiana di Madrid*. Las interferencias de L1 aparecieron en todos los niveles de la lengua: fonológico, morfológico, sintáctico, léxico y pragmático. Aunque el nivel de aprendizaje de italiano de los alumnos era C1 según el MCER, se notó la permanencia y el uso de los mismos errores de tipo morfosintáctico y léxico de los aprendientes en los niveles A y B. El nivel avanzado de interlengua de los estudiantes les dio la oportunidad de utilizar el análisis contrastivo de manera constructiva con el fin de encontrar analogías y diferencias entre italiano y español y para proponer a los alumnos una reflexión sobre la lengua destinada tanto a la individualización de los errores como a la comprensión de la causa de los errores y al desarrollo de las estrategias para poder evitarlo en el futuro. Para llevar a cabo el tema de la tesina, se va a exponer la tipología de transferencias léxicas de Maggioni (2010:30).

En cuanto al aspecto léxico, existen analogías entre las lenguas española e italiana. Esto se debe al hecho de que se trata de lenguas romances. En otras palabras, en ambas lenguas encontramos el fondo latín, o sea, encontramos las palabras heredadas de diferentes variedades del latín vulgar, que constituyen las partes más relevantes del léxico de cada lengua. Asimismo, encontramos los préstamos de otras lenguas, o sea, las palabras importadas, adaptadas o integradas de otras lenguas, como por ejemplo el griego, las lenguas germánicas, el francés, el provenzal y el árabe. Por último, existen los neologismos, o sea, nuevas palabras que derivan de otras a través de la adición de prefijos o sufijos. Si por una parte es verdad que la cercanía tipológica constituye una gran ventaja para los aprendientes de ambas lenguas, por otra parte es también verdad que las adaptaciones a las reglas de las respectivas lenguas pueden causar problemas. En realidad, resulta que el léxico es el campo en el cual aparece más frecuentemente el fenómeno de la transferencia negativa. Por ende, la cercanía extrema de dos sistemas léxicos constituye un tipo de arma de doble filo: de un lado facilita la comunicación y la reconstitución de L3; por otro lado, induce fácilmente los errores de diferente tipo, causados por la aplicación de estrategias de coherencia y de simplificación léxica.

a) Simplificación léxica

La relevante semejanza tipológica entre dos lenguas favorece el uso frecuente de las estrategias de congruencia, o sea, un conjunto de hipótesis de los aprendientes sobre las áreas de analogía e igualdad entre los léxicos de dos lenguas y se trata de la estrategia que facilita el proceso de aprendizaje y el aprendiente es capaz de memorizar nuevo bagaje lingüístico en un período más corto. A esa estrategia se opone otra estrategia, la estrategia de diferencia, con la cual el aprendiente formula hipótesis respecto a la localización de áreas de diferencia entre los léxicos de dos lenguas afines. El recurso a estas dos estrategias constituye la base del proceso de aprendizaje de lenguas afines. El uso de esas estrategias a menudo se extiende a estructuras que no pertenecen a estos casos de congruencia o diferencia y, por eso, aparecen los errores como es el caso de la simplificación léxica. La simplificación léxica puede suceder a diferentes niveles. Un típico ejemplo de la simplificación fonológica que se puede evidenciar también en el aspecto gráfico es la adición de una *e* epentética delante de las palabras que comienzan con *s + consonante* (*stazione > estazione**). También, los aprendientes a veces, para evitar la *s+consonante*, omiten la *s*. De este modo, por ejemplo, *sforzarsi* llega a ser *forzarsi**. En nivel fonológico, la omisión del redoblamiento de consonantes (*tutto > tuto**, *abbiamo > abiamo**, etc.) pueden causar dificultades. El fenómeno de la sobrecorrección puede suceder cuando el redoblamiento de consonantes se extiende donde no es necesario (*malato > malatto**, *libro > libbro**, *ripetere > ripettere**) (Maggioni, 2010:30-31) .

El último aspecto del fenómeno de simplificación léxica es el recurso de perífrasis o extensiones metafóricas para referirse a los objetos cuya denominación no se conoce (ej. *quello che resta* della banana > buccia*; esp. cáscara). En realidad, el uso de las perífrasis no es un verdadero caso de simplificación léxica sino se trata de una estrategia comunicativa compensatoria que se usa para remediar la carencia de conocimiento de un determinado término.

b) Code switching, préstamos e hibridismos

Los aprendientes de español (L3) cuya L2 es el italiano usan frecuentemente las palabras italianas sobre todo si tienen un bajo nivel de competencia y este fenómeno lingüístico se llama *code switching* porque se pasa de un código al otro. Maggioni (2010:31) observó que en la interlengua avanzada de los estudiantes hispanófonos de italiano el uso de palabras españolas era una característica muy frecuente también en los niveles avanzados. Los ejemplos típicos eran: *bueno, a ver, hombre, o sea, etc.* El fenómeno de *code switching* o el uso de préstamos o hibridismos pertenece a una particular estrategia de compensación cuando el conocimiento de la LE carece de suficiente bagaje lingüístico. Los alumnos no conocen una determinada palabra en la que se expresan y por eso, recurren a otras lenguas que conocen para compensar la deficiencia de conocimiento en la lengua meta. Esta estrategia puede actuar de modo consciente y, por lo tanto, el aprendiente admite la propia carencia, o sea, es consciente de que se expresa en modo incorrecto y que ha recurrido a otra lengua pero no puede acordarse de la expresión correcta. Por otro lado, el aprendiente puede actuar de modo inconsciente cuando piensa que habla en un español correcto y no es consciente de los errores causados por la influencia interlingüística.

Es posible distinguir cuatro tipos de enunciados “mezclados”:

- palabras de L2 integradas en enunciados producidos en L1 (ej: *Saludos a tutti**)
- palabras de L1 integradas en enunciados producidos en L2 (ej: *Siamo arrivati tardi por culpa tuya**)
- palabras homófonas o casi, tomadas como préstamo de L1 violando las reglas de L2 (ej: *No, non se dice così**). En este caso se trata del préstamo de L1.
- hibridismos, o sea, términos contruidos con reglas que derivan de ambas lengua (ej: *Sono due lingue quasi iguali**). Este fenómeno es tal vez el más común de los fenómenos mencionados. Entre los hibridismos, los más frecuentes son los que se refieren a las palabras homófonas o casi homófonas, como *historia* (español) y *storia* (italiano), que en la interlengua se convierten en el hibridismo **istoria*.

c) Falsos amigos

En consideración a la cercanía tipológica del español y el italiano, el aprendiente se encuentra enfrente de una gran cantidad de términos formalmente idénticos o muy parecidos que, sin embargo, a menudo tienen diferente significado. Hay casos en los que dos palabras se parecen a nivel de significante pero difieren completamente en el significado. Se trata de los términos que pertenecen a la definición de falsos amigos (Maggioni, 2010:31).

Por lo tanto, se distinguen tres grupos de palabras, en base a diferentes gradaciones de los niveles de semejanza (Maggioni, 2010:31-32). El primer grupo se refiere a los sinónimos, es decir, la forma es extremadamente parecida pero no en total, el significado varía en el mínimo número de ocasiones y se trata de los contextos en los cuales la diferencia es casi insignificante. Es el caso de las palabras como, por ejemplo, *amico/amigo*, *professore/profesor*, *corso/curso*, etc. En estos casos se puede comprender la diferencia, pero en algunos casos el significado es ligeramente diferente. Por ejemplo, *professore* en italiano se refiere a un médico famoso o un docente, mientras que *profesor* en español se refiere en general a cada persona que se dedica a la enseñanza. De todas maneras, el transfer más frecuente relativo a los sinónimos se refiere a la ortografía, independientemente del nivel de dominio de la lengua del aprendiente. Los ejemplos de este grupo de palabras son: *proprio/propio*, *io/yo*, *sempre/siempre*, *Inghilterra/Inglaterra*, *conocer/conoscere*, *correre/ correr*, *come/como*, *perché/porque*, etc. Otro grupo de falsos amigos lo presentan aquellas palabras que con el paso del latín a las lenguas romances han cambiado el género. Los términos son numerosos y causan muchos errores. Los ejemplos de este tipo son: *la sangre/il sangue*, *la flor/il fiore*, *el agua/l'acqua*, *la sal/il sale*, etc. El tercer y el último grupo son los parónimos, el término que más precisamente engloban la definición de falsos amigos y se trata del más insidioso. Algunos ejemplos de los parónimos podemos encontrar en la Tabla 1.:

Tabla 1. Lista de algunos falsos amigos

DEFINICIÓN	ITALIANO	ESPAÑOL	DEFINICIÓN
Ir	Andaré	andar	Caminar
<i>caliente, que tiene o produce calor</i>	Caldo	caldo	<i>líquido que resulta de cocer o aderezar algunos alimentos</i>
<i>mirar, dirigir la vista a un objeto</i>	Guardare	guardar	<i>tener cuidado de algo, vigilarlo y defenderlo</i>
<i>subir, recorrer yendo hacia arriba, remontar</i>	Salire	salir	<i>pasar de dentro a fuera</i>

En conclusión, se puede afirmar con certidumbre que con la base léxica común entre español e italiano se pueden recrear las estructuras de palabras. Al mismo tiempo, es necesario prestar atención particularmente a esas semejanzas con el fin de evitar el fenómeno de transferencia negativa y sobre todo para prevenir la posible fosilización. De hecho, una reflexión contrastiva del profesorado podría facilitar la memorización de esos elementos léxicos.

7. INVESTIGACIÓN DE LA INTERFERENCIA LÉXICA DE LAS LENGUAS AFINES: LA INFLUENCIA DEL ITALIANO EN LA PRODUCCIÓN DE ELE

Después de haber explicado el marco teórico relacionado con el tema del trabajo, pasamos a los objetivos, metodología y procedimiento de la misma para obtener los resultados y para interpretar los datos obtenidos.

7.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de la investigación era estudiar la transferencia léxica entre las lenguas no nativas en la producción no nativa. Es decir, a la autora de este trabajo le interesaron los errores léxicos más frecuentes en la expresión escrita y oral de los aprendientes croatas de ELE como L3 que anteriormente estudiaron italiano (L2). La razón de hacer investigación de este tema surgió al averiguar que se trataba de un fenómeno muy común y presente entre los aprendientes que estudian ambas lenguas afines.

Los objetivos específicos de la investigación eran:

1. averiguar las actitudes de los alumnos sobre la influencia de la lengua italiana en el proceso de aprendizaje de ELE;
2. detectar, clasificar y explicar los errores léxicos más frecuentes que este tipo de aprendiente comete en el proceso de aprendizaje de ELE;
3. averiguar si este tipo de aprendiente comete más errores léxicos en la producción escrita u oral;
4. sacar conclusiones relevantes y, en base a esto, ofrecer posibles implicaciones de esta investigación para el campo educativo.

La presente investigación se fundamenta en 3 hipótesis establecidas de acuerdo con los objetivos ya mencionados. Basándose en el marco teórico presentado anteriormente, en las investigaciones realizadas y presentadas en este trabajo y, por último, en la experiencia personal de la autora en el proceso de aprendizaje de español e italiano. Estas observaciones llevaron a establecer las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: Los participantes mostrarán que son conscientes de las semejanzas y diferencias entre

italiano y español.

Hipótesis 2: Los participantes mostrarán influencia del italiano en el nivel léxico en la expresión en ELE tanto en la parte escrita como oral.

Hipótesis 3: Habrá más transferencias léxicas de italiano en la parte oral que escrita visto que, al expresarse oralmente tienen menos tiempo de razonar si una palabra pertenece al italiano o al español.

7.2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

7.2.1. Participantes

En la investigación participaron 15 aprendientes croatas, 14 mujeres y un hombre, de edad entre 21 y 29 años, en promedio 24,6 años, todos aprendientes de español e italiano. Tuvieron que completar el cuestionario en croata en el que dieron informaciones sobre su historia del aprendizaje de lenguas extranjeras, o sea, indicaron cuántos años estudian español e italiano, la exposición semanal a las lenguas mencionadas y, por último, tuvieron que indicar otras lenguas que conocen. Nos enteramos de que la duración del aprendizaje de italiano oscila entre 1 y 20 años, 7,5 años en promedio, mientras que en el caso del aprendizaje de español oscila entre 6 meses y 4 años, es decir, el promedio de aprendizaje de español es 2 años. En cuanto a la exposición semanal a las lenguas, tanto al italiano como al español, oscila entre una hora y la exposición total visto que una participante en el momento vivía en Italia y una vivía en España, ambas durante un período determinado. Aunque todos los aprendientes han estudiado inglés y algunos han estudiado otras lenguas (alemán, francés, portugués, árabe, checo, eslovaco, ruso, húngaro y latín), este hecho no se tomó en cuenta y, por lo tanto, para llevar a cabo el fin de la investigación, el italiano se va a considerar como la L2 y el español como la L3 según el orden de adquisición.

7.2.2. Procedimiento de la investigación

La investigación estuvo estructurada en dos partes. En la primera parte los participantes dieron informaciones sobre sus datos personales y llenaron el cuestionario en el que expresaron sus

opiniones sobre la influencia del italiano en el proceso de aprendizaje de ELE. Estos datos nos mostrarán en qué grado los participantes son conscientes de las semejanzas y diferencias entre estas dos lenguas afines. En la segunda parte, los participantes tuvieron que hacer tareas de traducción de frases y de palabras aisladas. Una parte se tuvo que hacer por escrito y otra parte oralmente con el fin de averiguar en qué tipo de producción es más frecuente cometer errores.

7.2.3. Instrumentos

Considerando que el objetivo de este trabajo es proporcionar conclusiones generales acerca de los errores léxicos más frecuentes que cometen los aprendientes croatas de ELE por la influencia del italiano, para el material de investigación se ha elegido la traducción de croata a español. Según la autora del presente trabajo, este tipo de material es el más conveniente para los propósitos de investigación porque es muy específico dado que las palabras concretas se tienen que traducir a otro idioma. De esta manera los participantes tienen que mostrar el conocimiento de vocabulario preciso para el cual se supone que habrá errores por la influencia de italiano (L2). Por otra parte, no se ha elegido la redacción porque este tipo de ejercicio es menos controlado y existe la posibilidad de que los aprendientes eviten utilizar las unidades léxicas para las cuales no están seguros si son españolas o italianas.

En la primera parte, los participantes tuvieron que dar informaciones en croata sobre sus datos personales (el sexo, la edad, la duración del estudio de italiano y de español, la exposición semanal al italiano y al español y otras lenguas estudiadas anteriormente). También, tuvieron que llenar un cuestionario que tenía como objetivo averiguar las actitudes de los participantes sobre la influencia de italiano en el proceso de aprendizaje de ELE y sobre las estrategias de aprendizaje de ELE basadas en el conocimiento de italiano. El cuestionario consistía de 21 afirmaciones. La escala de respuestas (en forma de escala de Likert) es representada por números desde 0 hasta 4 (0= nunca, 1= raramente, 2= a veces, 3= a menudo, 4= siempre).

La segunda parte consistía en cuatro tareas. Los participantes tuvieron que traducir 24 frases y 52 palabras, es decir, en dos tareas tuvieron que traducir por escrito 12 frases y 26 palabras y en otras dos tuvieron que traducir oralmente 12 frases y 26 palabras. Se ha elegido este tipo de tareas que está dividido en la producción escrita y oral para averiguar en qué tipo de producción los errores son más frecuentes. Suponemos que en la expresión oral, debido a la inmediatez de la producción, los aprendientes cometerán más errores. Las tareas de traducción fueron completamente elaboradas por la autora del presente trabajo e inspiradas por un libro de enseñanza de español (Kondo et.al.,

2006:126-128). En las últimas páginas del libro hay un diccionario español-italiano que ofrece las palabras básicas cuyas diferencias de dichas palabras en italiano están destacadas en rojo. Los errores que aparecieron en la segunda parte de la investigación fueron clasificados en tres grupos según la tipología de errores léxicos elaborada por la autora del presente trabajo e inspirada por la tipología de Maggioni (véase el capítulo 6).

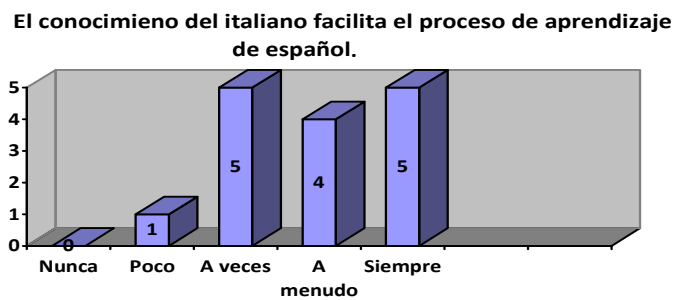
7.3. RESULTADOS

En este apartado se van a analizar los resultados obtenidos en la investigación. Primero se van a analizar las respuestas del cuestionario que servirán para entender mejor actitudes de los participantes sobre la influencia de italiano (L2) en el proceso de aprendizaje de ELE (L3). Después se analizarán los resultados de cuatro tareas que hicieron los participantes. Es decir, se analizarán los errores hechos por la influencia de italiano (L3). Nos darán una perspectiva de errores más frecuentes y comunes que comete este tipo de aprendiente. Por último, se compararán los resultados de los ejercicios hechos por escrito con los ejercicios hechos oralmente con el fin de comprender en qué tipo de ejercicio cometen más errores, por escrito u oralmente.

7.3.1. Actitudes de los alumnos sobre la influencia de la lengua italiana en el proceso de aprendizaje de ELE

El objetivo del cuestionario era averiguar las actitudes de los participantes sobre la influencia del italiano en el proceso de aprendizaje de español, sobre su grado de consciencia de las semejanzas y diferencias entre estas lenguas afines y sobre las estrategias de aprendizaje del léxico español considerando el conocimiento del léxico italiano. En los gráficos siguientes podemos ver cómo respondieron los participantes.

Gráfico 1: Histograma de frecuencia, afirmación 1



Ningún participante dice que el conocimiento del italiano *nunca* facilita el proceso de aprendizaje, sólo un participante dice que lo facilita *poco*. Por otra parte, la mayoría está a favor de la presente afirmación: 5 participantes indican que lo facilita *a veces*, 4 declaran que eso sucede *a menudo* y 5 piensan que lo facilita *siempre*.

Gráfico 2: Histograma de frecuencia, afirmación 2



Es interesante que el conocimiento de italiano los motive a estudiar. 7 participantes afirman que los motiva *siempre*, 4 que les motiva *a menudo* y 3 respondieron con *a veces* y sólo uno respondió que *poco*. Ninguno de ellos respondió que *nunca*.

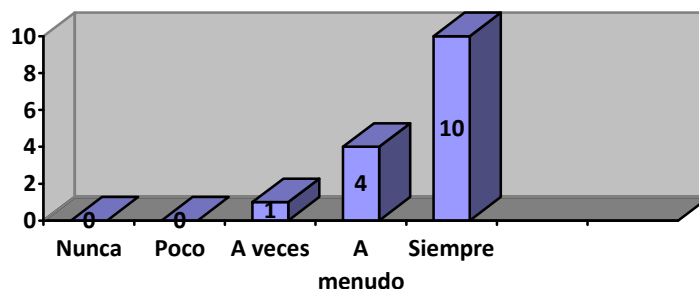
Gráfico 3: Histograma de frecuencia, afirmación 3



En cuanto a la percepción de la cercanía entre español, italiano y croata, 14 participantes (93,3%) considera que *siempre* el español es más cercano al italiano que al croata, sólo uno (6,7%) considera que es más cercano *a menudo* y nadie respondió con *a veces*, *poco* y *nunca*.

Gráfico 4: Histograma de frecuencia, afirmación 4

Al leer y oír español entiendo mejor gracias al conocimiento de italiano.



La mayoría de los estudiantes (66,7%) afirma que *siempre* entiende el español tanto al oír como al leer gracias al conocimiento de italiano, el 26,6% está de acuerdo que *a menudo* lo entiende mejor y el 6,7% respondió con *a veces*. Nadie respondió con *poco* y *nunca*.

Gráfico 5: Histograma de frecuencia, afirmación 5

Considero que adquiero más fácilmente el español que mis colegas que no han estudiado italiano.



La mayoría de los participantes considera que *siempre* adquiere más fácilmente el español de sus colegas que no han estudiado italiano (53,3%), mientras que el 33,3% considera que los adquiere más fácilmente *a menudo*. Si sumamos las respuestas, vemos que el 13,3% respondió con *a veces* y *poco*. Por último, nadie respondió con *nunca*.

Gráfico 6: Histograma de frecuencia, afirmación 6

Cuando el profesor de español me pregunta algo en la clase, tengo miedo de que me vaya a expresar en italiano.

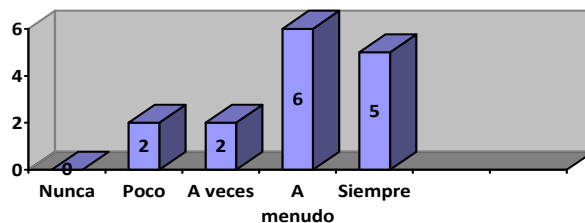


En el Gráfico 6 vemos que todos los participantes tienen miedo de que se vayan a expresar en italiano cuando el profesor de español les pregunta algo en la clase. De todos los participantes, 5

declaran que tienen *siempre* miedo, 6 *a menudo* y 4 *a veces*. Nadie respondió con *poco* y *nunca*.

Gráfico 7: Histograma de frecuencia, afirmación 7

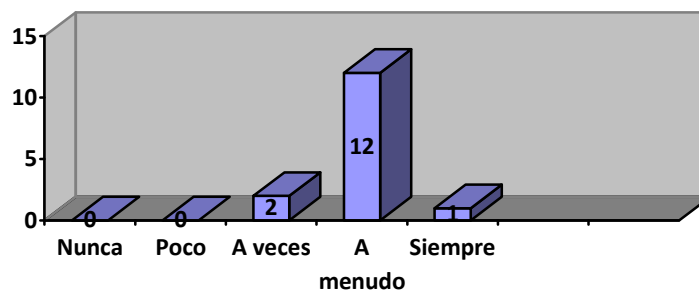
Cuando me quiero expresar en español pienso en italiano.



En el Gráfico 7, vemos que 5 participantes declaran que *siempre* piensan en italiano cuando se quieren expresar en español y 6 participantes declaran que esto sucede *a menudo*. El mismo número de participantes (2) respondió con *a veces* y *poco*. Nadie respondió con *nunca*.

Gráfico 8: Histograma de frecuencia, afirmación 8

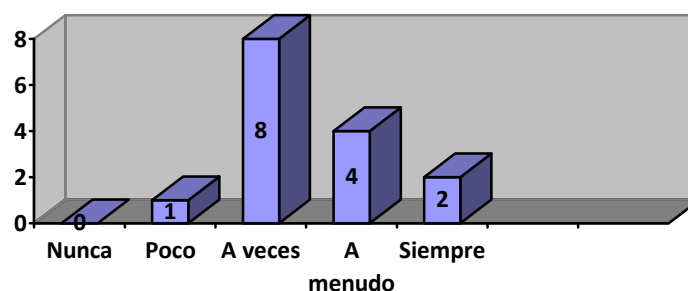
Soy consciente cuando en la expresión oral y escrita en español cometo un error a causa del conocimiento de italiano.



En cuanto al tema de la consciencia de los errores cometidos en la expresión oral y escrita a causa del conocimiento de italiano, la mayoría (12) respondió con *a menudo*, solamente uno respondió con *siempre* y 2 declaran que son conscientes *a veces*.

Gráfico 9: Histograma de frecuencia, afirmación 9

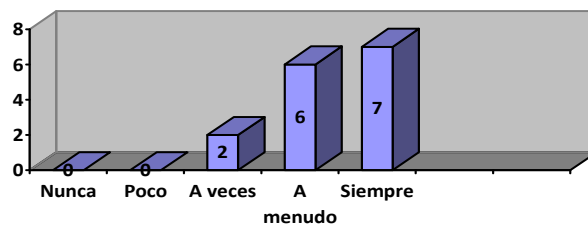
Cuando en la expresión oral y escrita en español cometo un error a causa del conocimiento de italiano, me corrijo en seguida.



En el gráfico 9 notamos que la mayoría (8) declara que *a veces* se corrige en seguida cuando comete error en la expresión oral y escrita a causa del conocimiento de italiano. Por otra parte, 4 de ellos se corrige *a menudo*, 2 *siempre* y solamente uno lo hace *poco*. Nadie respondió con *nunca*.

Gráfico 10: Histograma de frecuencia, afirmación 10

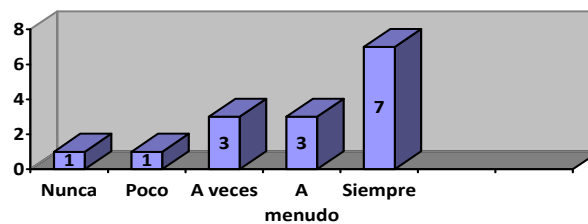
Trato de aprender de los errores causados por el conocimiento de italiano.



Si sumamos respuestas *siempre* y *a menudo*, la mayoría (86,7%) trata de aprender de los errores causados por el conocimiento de italiano y solamente el 13,3% lo trata *a veces*. Nadie dio las respuestas *nunca* y *poco*.

Gráfico 11: Histograma de frecuencia, afirmación 11

En la conversación con el hablante nativo, pido que me corrija se uso la palabra italiana.



En cuanto a las conversaciones con el hablante nativo, la mayoría (7 participantes) pide *siempre* que se les corrija si usa la palabra italiana. El mismo número de participantes (3) respondió con *a menudo* y *a veces* y, también, el mismo número de participantes respondió con *nunca* y *poco*.

Gráfico 12: Histograma de frecuencia, afirmación 12

Reconozco sin problemas las diferencias en la formación de palabras entre italiano y español.

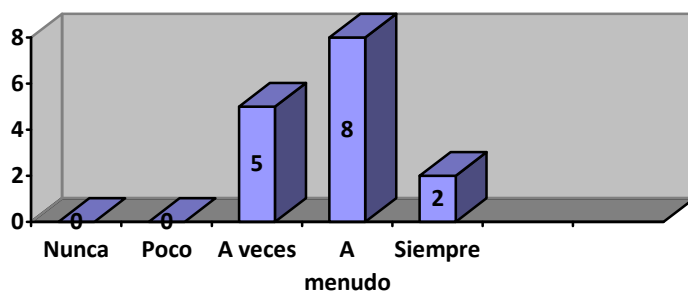


Considerando el reconocimiento de las diferencias en la formación de palabras entre italiano y

español, no hay una opinión común entre los participantes. El mismo porcentaje (20%) optó por *siempre y poco*, el 33,3% optó por *a menudo* y el 26,7% optó por *a veces*. Nadie optó por *nunca*.

Gráfico 13: Histograma de frecuencia, afirmación 13

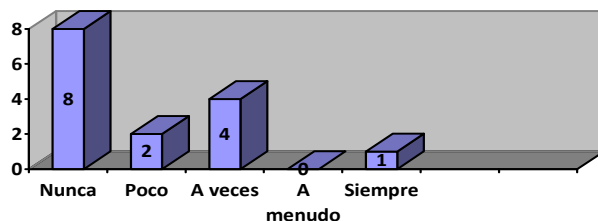
En la expresión escrita cometo errores a causa del conocimiento de italiano.



En el Gráfico 13 notamos que 8 participantes declaran que *a menudo* cometen errores a causa del conocimiento de italiano, mientras que 5 participantes afirman que lo cometen *a veces*. Solamente 2 participantes afirman que lo hacen *siempre* y nadie respondió con *nunca y poco*.

Gráfico 14: Histograma de frecuencia, afirmación 14

Al estudiar el vocabulario español, escribo la traducción al italiano.



La minoría de los participantes escribe la traducción al italiano cuando estudia el vocabulario español. Solamente uno lo hace *siempre*, 4 traducen *a veces* y 2 afirman que lo hacen *poco*. La mayoría (8) no traduce las palabras españolas a italiano.

Gráfico 15: Histograma de frecuencia, afirmación 15

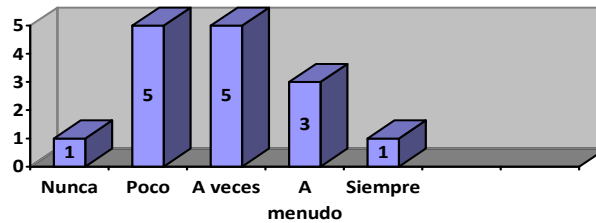
Uso el diccionario italiano-español.



La mayoría (10) no utiliza *nunca* el diccionario italiano-español, 3 estudiantes lo usan *poco* y el mismo número de estudiantes (1) respondió con *a veces y a menudo*. Nadie respondió con *siempre*.

Gráfico 16: Histograma de frecuencia, afirmación 16

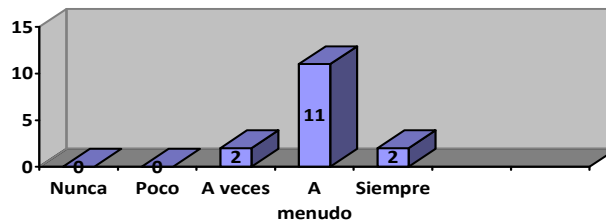
Después de expresarme por escrito en español, averiguo si por confusión he escrito la palabra en italiano.



El mismo número de estudiantes (5) optó por *poco* y *a veces* a la afirmación de que averiguan después de expresarse por escrito en español si por confusión han escrito la palabra en italiano. Por último, 3 participantes respondieron con *a menudo*, 1 con *nunca* y 1 con *siempre*.

Gráfico 17: Histograma de frecuencia, afirmación 17

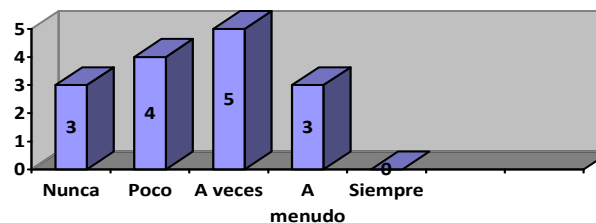
En la expresión oral cometo errores a causa del conocimiento de italiano.



La mayoría de los participantes (11) comete *a menudo* errores en la expresión oral a causa del conocimiento de italiano y a las respuestas *a veces* y *siempre* respondió el mismo número de estudiantes (2). Nadie respondió con *nunca* y *poco*.

Gráfico 18: Histograma de frecuencia, afirmación 18

En la repetición oral del vocabulario español, pronuncio la misma palabra en italiano para evidenciar las diferencias.



En cuanto a la afirmación 18 hay diferentes declaraciones. En primer lugar, hay 5 participantes que declaran que *a veces* pronuncian la misma palabra en italiano cuando repiten oralmente el vocabulario español para evidenciar las diferencias y 4 participantes declaran que lo hacen *poco*. Las respuestas *nunca* y *a menudo* comparten el mismo número de participantes (3). Nadie respondió con *siempre*.

Gráfico 19: Histograma de frecuencia, afirmación 19

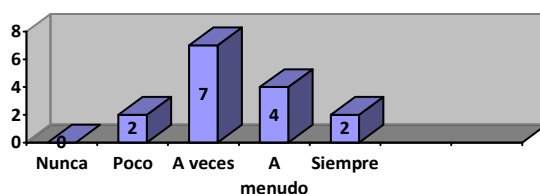
Si al expresarme en español no puedo acordarme de una determinada palabra, trato de acordarme de la misma en italiano y traducirla en español.



Ninguno de los participantes respondió con *nunca* y *poco* a la afirmación que, si cuando se expresa en español no puede acordarse de una determinada palabra, trata de acordarse de la misma en italiano y traducirla al español. Por otro lado, 4 participantes declaran que tratan de hacerlo *a veces*, 6 participantes respondieron con *a menudo* y 5 con *siempre*.

Gráfico 20: Histograma de frecuencia, afirmación 20

Me confunden las palabras existentes en ambas lenguas pero con el significado diferente.



En el Gráfico 20 notamos que a los 7 participantes *a veces* les confunden las palabras existentes en ambas lenguas pero con el significado diferente y a 4 les confunden *a menudo*. El mismo número de participantes (2) respondió a la afirmación 20 con *poco* y *siempre* y nadie respondió con *nunca*.

En conclusión, de los resultados obtenidos en el cuestionario se puede deducir que la mayoría de los participantes considera que el conocimiento de italiano facilita el proceso de aprendizaje de ELE y les motiva a estudiarlo. En general, opinan que entienden mejor el español porque conocen el italiano y que adquieren más fácilmente que sus colegas que no conocen el italiano. Aunque se puede notar que tienen una actitud positiva hacia las semejanzas entre italiano y español, la mayoría tiene el miedo de que se vaya a expresar en italiano en la clase de español. Por otra parte, declaran que son conscientes de los errores que cometen por la influencia del italiano y tratan de aprender de esos errores, por ejemplo, pidiendo a los hablantes nativos que les corrija. Desde los resultados se ve que no usan en gran cantidad las estrategias de aprendizaje de léxico comparando las palabras italianas y españolas.

7.3.2. Análisis de errores léxicos

TIPOLOGÍA DE ERRORES LÉXICOS

La autora del presente trabajo hizo una clasificación de los errores léxicos con la hipótesis de que los participantes podrían cometer errores en la traducción por la influencia del italiano. La creada tipología fue inspirada por la clasificación de Maggioni (2001, véase el capítulo 9: *Analogías entre italiano y español: el aspecto léxico*).

Los errores léxicos se van a dividir en tres grupos:

- Falsos amigos. Se refiere a dos palabras que se parecen a nivel de significante pero difieren completamente en el significado.
- Préstamos. Es una palabra léxica que una lengua toma de otra. Es posible cuando un idioma tiene una amplia influencia cultural en zonas donde se hablan otras lenguas.
- Hibridismos. Se trata de los términos contruidos con reglas que derivan de ambas lenguas. Entre los hibridismos encontramos aquellos que se refieren a las palabras homófonas o casi homófonas, como es el ejemplo de *historia* (español) y *storia* (italiano). El hibridismo sería **istoria*.

PRIMERA TAREA

En la primera tarea los participantes tuvieron que traducir por escrito 12 frases de croata a español. En este apartado vamos a analizar los errores que aparecen clasificados en categorías.

Gráfico 21: Porcentaje de tipos de errores cometidos en su totalidad en la primera tarea

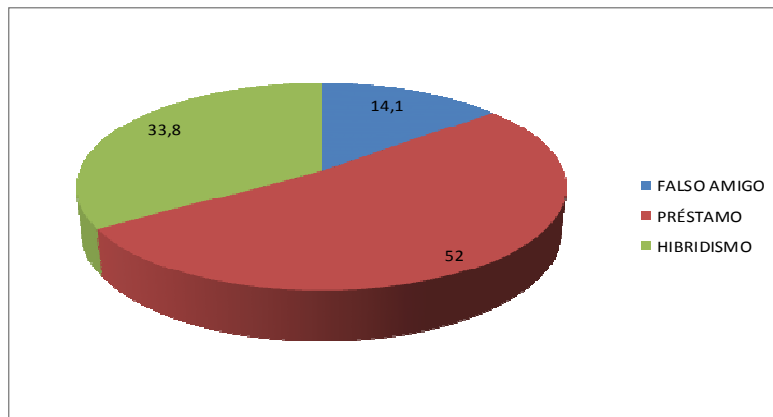


Tabla 2: Los errores que aparecen en la primera tarea clasificados en categorías

FALSO AMIGO	PRÉSTAMO	HIBRIDISMO
saliendo/salgo (9)	lunga, lungo, lungi (14)	finir (8)
guardando/guardo (7)	sud (8)	linguas (7)
letra (5)	quanto (7)	alegra, alegre (6)
sembra (4)	e (5)	escribe, scribe, escribiendo (6)
caldo (3)	capelli (5)	pellos, capelos, capillos, pello, pelos (5)
	irresponsabile (5)	lungos (5)
	quaranta (5)	scalas, escalas (5)
	bionda, biondi (4)	cuaranta, quarantas, quarenta, quarentas(4)
	bevo (4)	biondos (3)
	tedesco (4)	espagnol (2)
	vestito (4)	profesoresa (2)
	aspetto/ aspettando (4)	mondiales (2)
	lettera (3)	zucero, zuccar (2)
	ma (3)	da cuando, de quando (2)
	scale (3)	beviendo (2)
	zucchero (3)	emparas (1)
	caffè (3)	setimana (1)
	mondiale, mondo (2)	secunda (1)
	esame (2)	examen (1)
	specialmente (2)	sopratodos (1)
	prossima (2)	stoy (1)
	famiglia (1)	
	professoressa (1)	
	aprile (1)	

	pare (1)	
	allegra (1)	
	particolarmente (1)	
	ragazza (1)	
	sua (1)	
	segunte (1)	
	ore (1)	
	molto (1)	

En los resultados de la primera tarea (véase el Gráfico 21 y la Tabla 2) se nota que el 14,1% de los errores son falsos amigos, el 52% son préstamos y el 33,8% de los errores son hibridismos. En total, hay 198 errores en la primera tarea.

a) Falsos amigos

Gráfico 22: Porcentaje de falsos amigos encontrados en la primera tarea

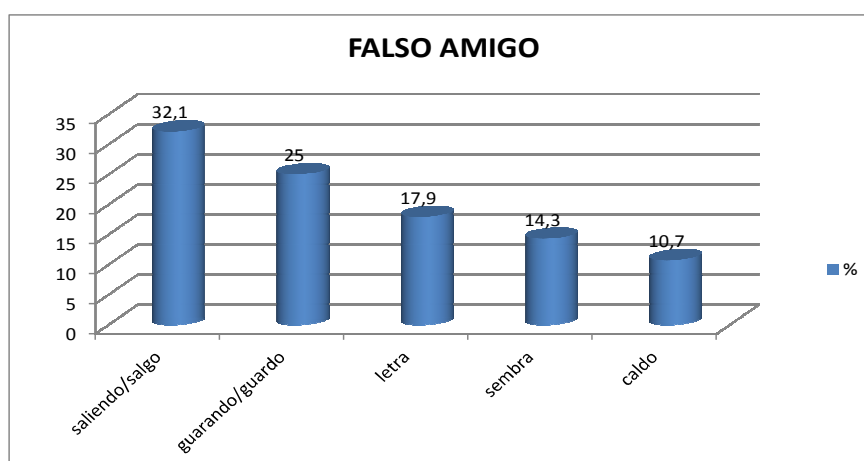


Tabla 3: Falsos amigos encontrados en la primera tarea con definiciones

DEFINICIÓN	ITALIANO	ESPAÑOL	DEFINICIÓN
<i>subir, recorrer yendo hacia arriba, remontar</i>	salire	salir	<i>pasar de dentro a fuera</i>
<i>mirar, dirigir la vista a un objeto</i>	guardare	guardar	<i>tener cuidado de algo, vigilarlo y defenderlo</i>
<i>parecer, tener determinada apariencia o aspecto</i>	sembrare	sembrar	<i>arrojar y esparcir las semillas en la tierra preparada para este fin</i>
<i>carta, papel escrito, y ordinariamente cerrado, que una persona envía a otra para comunicarse con ella</i>	lettera	letra	<i>cada uno de los signos gráficos que componen el alfabeto de un idioma</i>
<i>caliente, que tiene o produce calor</i>	caldo	caldo	<i>líquido que resulta de cocer o aderezar algunos alimentos</i>

En la primera tarea hay 5 casos de falsos amigos. Entre los falsos amigos, la palabra *salir* aparece más frecuentemente (32,1% de todos los falsos amigos en la primera tarea). La palabra italiana *salire* significa subir, recorrer yendo hacia arriba mientras que en español *salir* significa pasar de dentro a fuera. En vez de utilizar la palabra *mirar* que significa dirigir la vista a un objeto, se utilizó la palabra *guardar* (25%) que en español indica tener cuidado de algo, vigilarlo y defenderlo, y la que corresponde a la palabra italiana *guardare* que significa mirar. Otros ejemplos que aparecen son *letra* (17,9%), *sembra* (14,3%) y *caldo* (10,7%) y sus definiciones se encuentran en la Tabla 3 y el porcentaje de todos los falsos amigos encontrados en la primera tarea se encuentra en el Gráfico 22.

b) Préstamo

Gráfico 23: Porcentaje de préstamos encontrados en la primera tarea

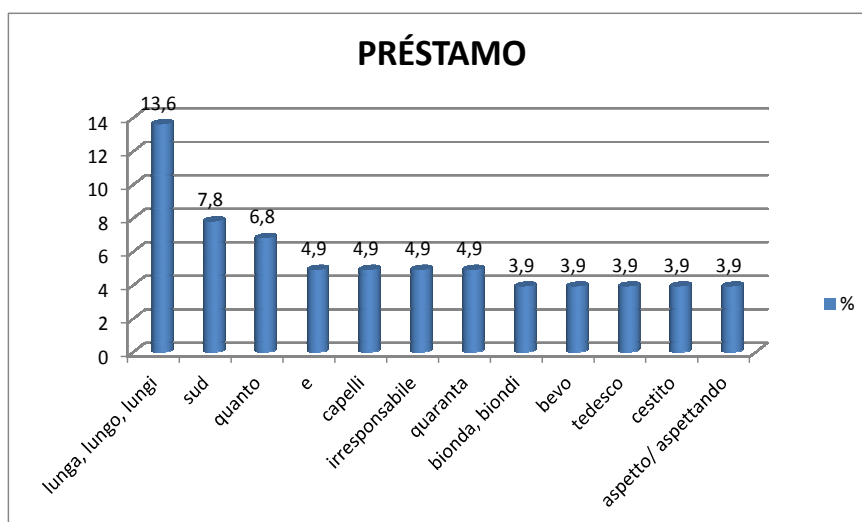


Tabla 4: Lista de préstamos encontrados en la primera tarea en la traducción al español

PRÉSTAMO	ESPAÑOL
lunga, lungo, lungi (14)	largo
sud (8)	sur
quanto (7)	cuanto
e (5)	y
capelli (5)	pelo
irresponsabile (5)	irresponsable
quaranta (5)	cuarenta
bionda, biondi (4)	rubio

bevo (4)	bebo
tedesco (4)	alemán
vestito (4)	vestido
aspetto/ aspettando (4)	espero
lettera (3)	carta
ma (3)	pero
scale (3)	escaleras
zucchero (3)	azúcar
caffè (3)	café
mondiale, mondo (2)	mundial, mundo
esame (2)	examen
specialmente (2)	especialmente
prossima (2)	próxima
famiglia (1)	familia
professoressa (1)	profesora
aprile (1)	abril
pare (1)	parece
allegra (1)	alegre
particolarmente (1)	especialmente
ragazza (1)	chica
sua (1)	suya
segunte (1)	siguiente
ore (1)	horas
molto (1)	mucho

En la primera tarea hay 32 casos del uso de préstamos. Unos de los casos más frecuentes son: la palabra italiana *lungo* (13,6%) y es equivalente a la palabra española *largo*, la palabra *sud* en vez de *sur* en español (7,8%) y la palabra *rubio* en vez de la palabra *biondo* (3,9%) para referirse al color del pelo. Otros ejemplos se pueden encontrar en la Tabla 4 y el porcentaje de los préstamos se encuentran en el Gráfico 23.

c) Hibridismo

Gráfico 24: Porcentaje de hibridismos encontrados en la primera tarea

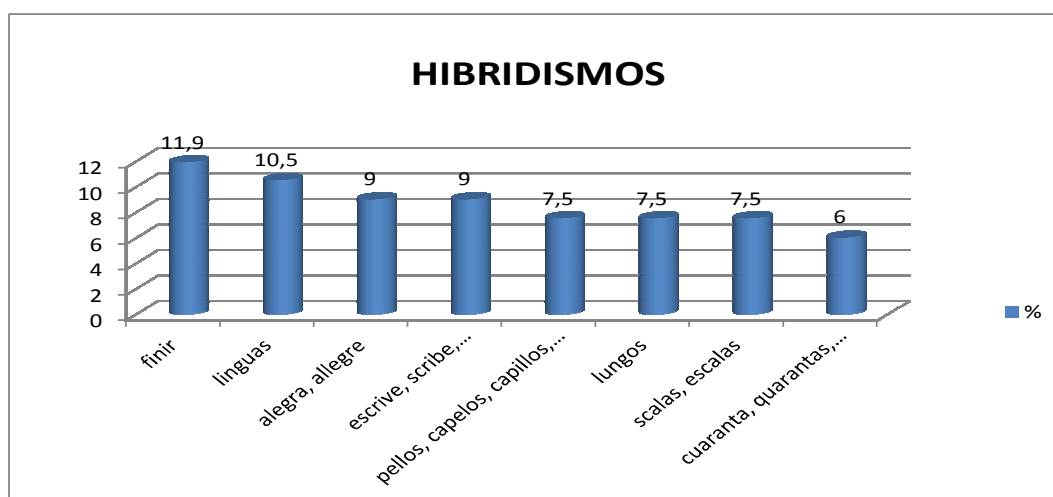


Tabla 5: Lista de hibridismos encontrados en la primera tarea en la traducción al italiano y al español

HIBRIDISMO	ITALIANO	ESPAÑOL
finir (8)	finire	acabar/ terminar
linguas (7)	lingue	lenguas
alegra, allegre (6)	allegro,-a	alegre
escrive, scribe, escribiendo (6)	scrivere	escribir
pellos, capelos, capillos, pello, pelos (5)	capelli	pelo
lungos (5)	lunghi	largos
scalas, escalas (5)	scale	escaleras
cuarenta, quarantas, quarenta, quarentas (4)	quaranta	cuarenta
biondos (3)	biondo	rubio
español (2)	spagnolo	español
profesoresa (2)	professoressa	profesora
mondiales (2)	mondiale	mundial
zucero, zuccar (2)	zucchero	azúcar
da cuando, de quando (2)	da quando	desde cuando
beviendo (2)	bevendo	bebiendo
emparas (1)	impari	aprendes
settimana (1)	settimana	semana
secunda (1)	seconda	segunda
examen (1)	esame	examen
sopratodos (1)	soprattutto	sobre todo
stoy (1)	sto	estoy

Hay 21 casos de hibridismo en la primera tarea. En vez de utilizar las palabras *acabar o terminar*, se utilizó la palabra *finir* (11,9%), inexistente en ambas lenguas, pero se trata de un tipo de traducción de la palabra italiana *finire*. La palabra *lengua* en italiano se dice *lingua* y se tradujo erróneamente escribiendo *linguas* (10,5%). También, para algunos casos hay varias traducciones como es el ejemplo de la palabra *escribir* (ita. *scrivere*). Los participantes dieron diferentes opciones (9%) como *escribe*, *scribe*, *escribiendo*. Otro caso de diferentes traducciones es con la palabra *pelo* que en italiano equivale a la palabra *capelli* y se trata de la forma en el plural. Los participantes lo tradujeron como *pellos*, *capelos*, *capillos*, *pello*, *pelos* (7,5%). Otros ejemplos se pueden revisar en la Tabla 5 tanto como el porcentaje en el Gráfico 23.

SEGUNDA TAREA

En la segunda tarea los participantes tuvieron que traducir por escrito 26 palabras del croata al español. En este apartado vamos a analizar los errores que aparecen clasificados en categorías.

Gráfico 25: Porcentaje de tipos de errores cometidos en su totalidad en la segunda tarea

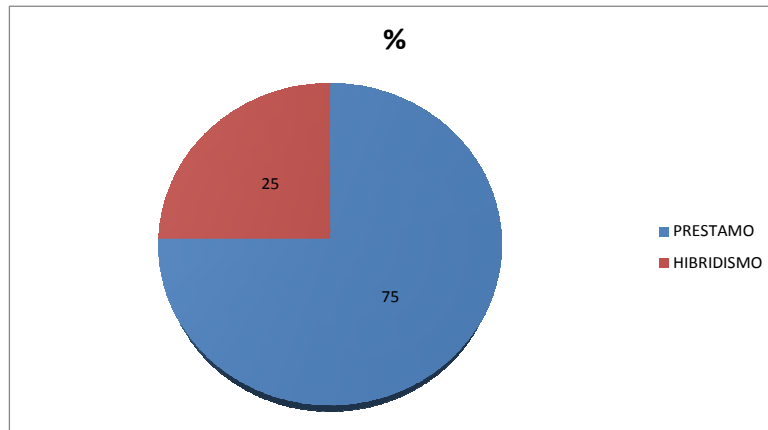


Tabla 6: Los errores encontrados en la segunda tarea clasificados en categorías

FALSO AMIGO	PRÉSTAMO	HIBRIDISMO
	natura (14)	trovar (8)
	treno (9)	ofrir, ofrer, offrir (7)
	riso (7)	dimenticar (6)
	bocca (6)	ugual, iguale (5)
	aria (6)	saper (1)
	quadro (5)	conoscer (1)
	nervoso (5)	bilieto (1)
	neve (5)	imagine (1)
	febbraio, febraio (5)	
	bagno (4)	
	fiume (4)	
	forte (3)	
	libero (3)	
	sabato (3)	
	conoscere (2)	
	fuoco (2)	
	biglietto (2)	
	nero (2)	
	dipinto (1)	
	pittura (1)	
	fiamma (1)	

En los resultados de la segunda tarea hay 29 casos de errores. No apareció ningún tipo de falsos amigos, mientras que el 75% de los errores son préstamos y el 25% son hibridismos (véase el Gráfico 25 y la Tabla 6)

a) Préstamo

Gráfico 26: Porcentaje de los préstamos encontrados en la segunda tarea

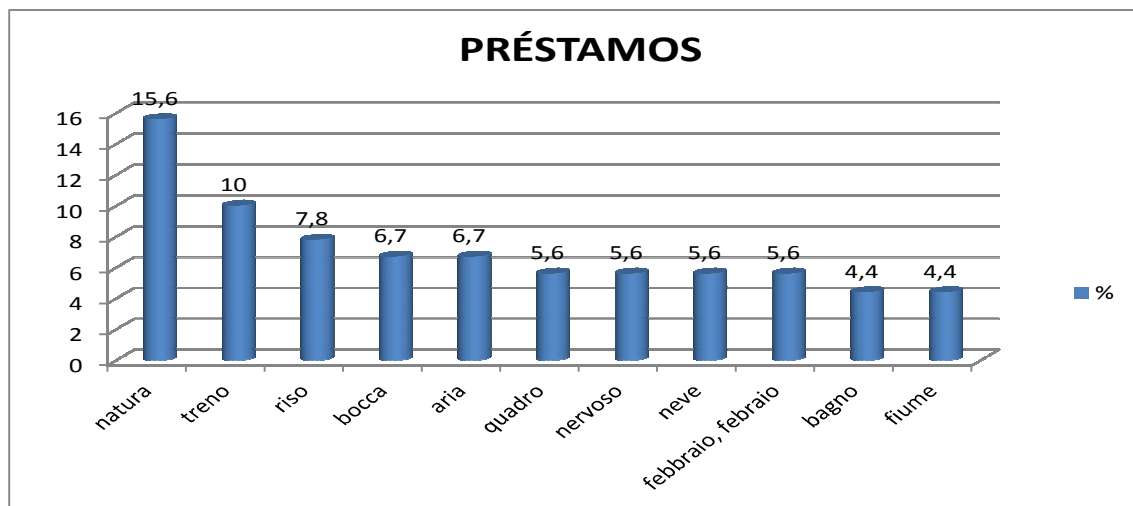


Tabla 7: Lista de préstamos encontrados en la segunda tarea en la traducción al español

PRÉSTAMO	ESPAÑOL
natura (14)	naturaleza
treno (9)	tren
riso (7)	arroz
bocca (6)	boca
aria (6)	aire
quadro (5)	cuadro
nervoso (5)	nervioso
neve (5)	nieve
febbraio, febbraio (5)	febrero
bagno (4)	baño
fiume (4)	río
forte (3)	fuerte
libero (3)	libre
sabato (3)	sábado
conoscere (2)	conocer
fuoco (2)	fuego

biglietto (2)	billete
nero (2)	negro
dipinto (1)	pintura
pittura (1)	pintura
fiamma (1)	llama

El error que no cometió solamente un participante (15,6%) es el uso de la palabra *natura* en vez de la palabra *naturaleza*. En vez de escribir la palabra *tren*, se usó la palabra italiana *treno* (10%). La palabra italiana *riso* (7,8%) se usó en vez de la palabra española *arroz*. Para el porcentaje y otros ejemplos véase el Gráfico 26 y la Tabla 7.

b) Hibridismo

Gráfico 27: Porcentaje de hibridismos encontrados en la segunda tarea

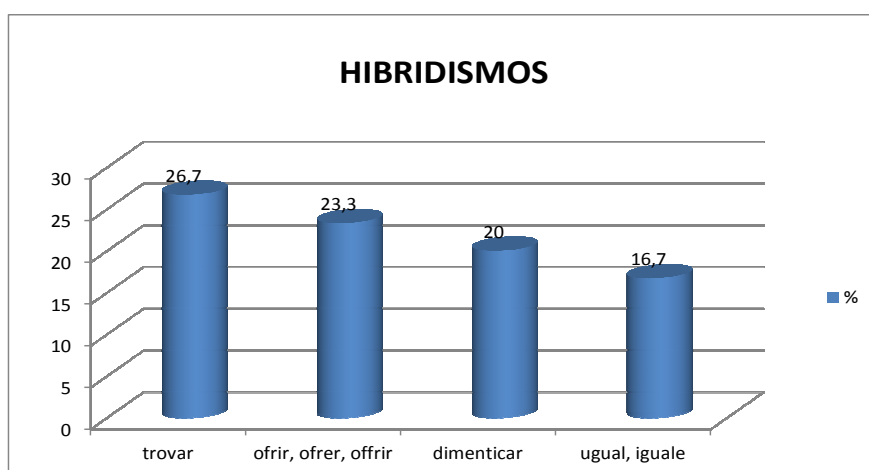


Tabla 8: Lista de hibridismos encontrados en la segunda tarea en la traducción al italiano y al español

HIBRIDISMO	ITALIANO	ESPAÑOL
trovar (8)	trovare	encontrar
ofrir, ofrer, offrir (7)	offrire	ofrecer
dimenticar (6)	dimenticare	olvidar
igual, iguale (5)	uguale	igual
saper (1)	sapere	saber
conoscer (1)	conoscere	conocer
billete (1)	biglietto	billete
imagine (1)	immagine	imagen

En la segunda tarea hay 8 casos de hibridismo. El caso más común es el préstamo *trovar* (26,7%),

que proviene de la palabra italiana *trovare* que se adaptó a la regla de formación de verbos en español quitando la *-e* final. Otro caso común son los hibridismos *ofrir*, *ofrer* y *offrir* (23,3%) y son la adaptación de la palabra italiana *offrire*. Se usó el hibridismo *dimenticar* (20%), proveniente de la palabra italiana *dimenticare*, en vez de utilizar la palabra *olvidar*. (Véase el Gráfico 27 y la Tabla 8)

TERCERA TAREA

En la tercera tarea los participantes tuvieron que traducir oralmente 12 frases del croata al español. En este apartado vamos a analizar los errores que aparecen clasificados en categorías.

Gráfico 28: Porcentaje de tipos de errores cometidos en su totalidad en la tercera tarea

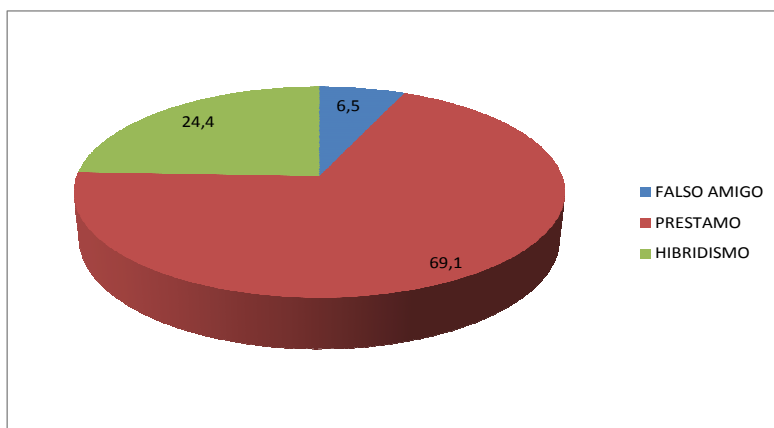


Tabla 9: Errores encontrados en la tercera tarea clasificados en categorías

FALSOS AMIGOS	PRÉSTAMO	HIBRIDISMO
burro (8)	ospedale (11)	independente , indipendente (6)
	bicicletta (8)	segredo (5)
	ristorante (8)	pericolosos (4)
	Zagabria (5)	porqué (4)
	e (5)	malado (4)
	segreto (4)	nemigos (2)
	noioso (4)	paes (2)
	bella (4)	cucina (1)
	sogno (3)	far (1)
	perché (3)	princeso (ch) (1)
	malato (3)	
	domenica (2)	
	ora (2)	
	latte (2)	
	indipendente (2)	
	suo (1)	
	nonno (1)	
	pane (1)	
	festa (1)	
	paese (1)	
	qualcosa (1)	
	senza (1)	
	loro (1)	
	dicembre (ch) (1)	
	a volte (1)	
	pericolosi (1)	

	qualche volta (1)	
	adesso (1)	
	amico (1)	
	terra (1)	
	marito (1)	
	organizzando (1)	
	di lui (1)	
	nemichi (1)	

En la tercera tarea aparece solamente un caso de falsos amigos (6,5%), 34 casos (69,1%) de préstamo y 10 casos (24,4%) de hibridismo. En total, hay 123 errores en la tercera tarea. (Véase el Gráfico 28 y la Tabla 9)

a) Falsos amigos

Tabla 10: Falsos amigos encontrados en la tercera tarea con definiciones

DEFINICIÓN	ITALIANO	ESPAÑOL	DEFINICIÓN
<i>mantequilla, manteca de la leche de vaca</i>	burro	burro	<i>asno, animal solípedo, como de metro y medio de altura, de color, por lo común, ceniciento, con las orejas largas y la extremidad de la cola poblada de cerdas</i>

En la tercera tarea hay solamente un caso de falsos amigos y se trata de las palabras *burro* y *mantequilla*. En vez de utilizar la palabra *mantequilla*, 8 participantes utilizaron la palabra *burro* que en italiano indica *mantequilla*, es decir, manteca de la leche de vaca y en español *burro* indica *asno*, animal solípedo, como de metro y medio de altura, de color, por lo común, ceniciento, con las orejas largas y la extremidad de la cola poblada de cerdas. (Véase la Tabla 10)

b) Préstamo

Gráfico 29: Porcentaje de préstamos encontrados en la tercera tarea

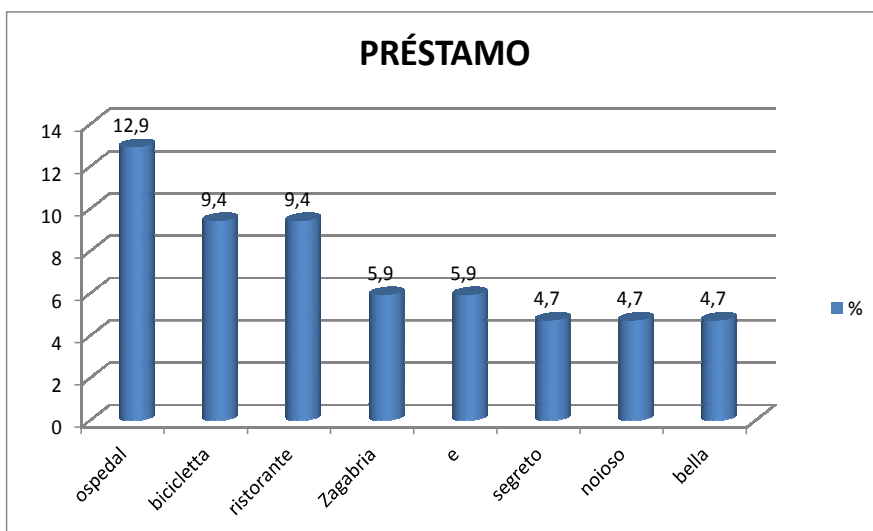


Tabla 11: Lista de préstamos encontrados en la tercera tarea en la traducción al español

PRÉSTAMO	ESPAÑOL
ospedale (11)	hospital
bicicletta [bitʃiclétta] (8)	bicicleta [biθikléta]
ristorante (8)	restaurante
Zagabria (5)	Zagreb
e (5)	y
segreto (4)	secreto
noioso (4)	aburrido
bella [bélla] (4)	bella [béla]
sogno [sóño] (3)	sueño [suéño]
perché [perké] (3)	porque [pórke]
malato (3)	enfermo
domenica (2)	domingo
ora (2)	adesso
latte (2)	leche
indipendente (2)	independiente
suo (1)	suyo
nonno (1)	abuelo
pane (1)	pan
festa (1)	fiesta
paese (1)	país
qualcosa (1)	algo

senza (1)	sin
loro (1)	ellos
dicembre [ditʃémɸre] (1)	diciembre [diθiémɸre]
a volte (1)	a veces
pericolosi (1)	peligrosos
qualche volta [kwálke] (1)	a veces
adesso (1)	ahora
amico (1)	amigo
terra (1)	tierra
marito (1)	marido
organizzando [organiddzándo] (1)	organizando [organiθándo]
di lui (1)	de él
nemichi [nemíki](1)	enemigos [enemígos]

En la tercera tarea hay 34 préstamos. El caso más frecuente (12,9%) es el uso de palabra italiana *ospedale*, en vez del uso de la palabra española *hospital*. Otro caso (9,4%) es la palabra italiana *bicicletta* [bitʃiclétta], en vez de la palabra española *bicicleta* [biθikléta]. También, se usó la palabra *Zagabria* (5,9%), la versión italiana de la capital de Croacia, Zagreb. El porcentaje de todos los préstamos se puede ver en el Gráfico 29 y otros casos del préstamo se encuentran en la Tabla 11.

c) Hibridismo

Gráfico 30: Porcentaje de hibridismos encontrados en la tercera tarea

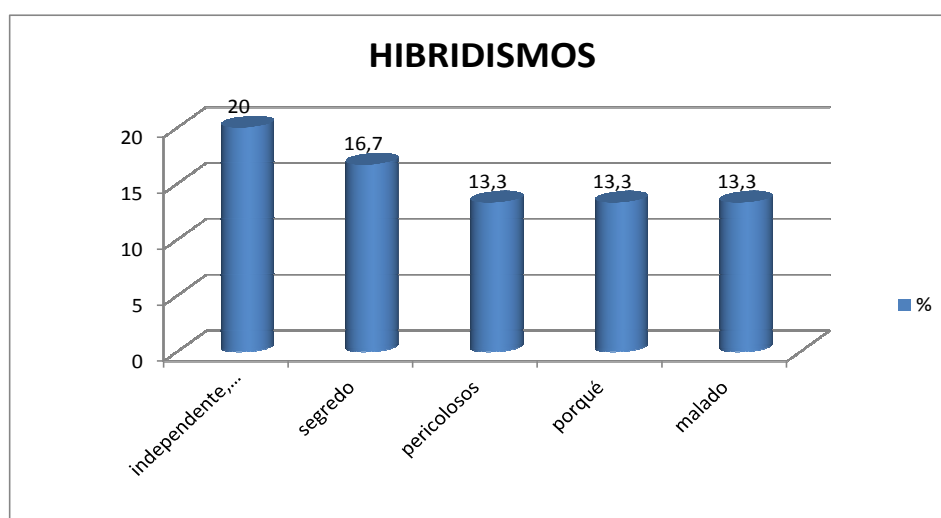


Tabla 12: Lista de hibridismos encontrados en la tercera tarea en la traducción al italiano y al español

HIBRIDISMO	ITALIANO	ESPAÑOL
------------	----------	---------

independente , indipendiente (6)	independente	independiente
segredo (5)	segreto	secreto
pericolosos (4)	pericolosi	peligrosos
porqué [porké] (4)	perché [perké]	porque [pórke]
malado (4)	malato	enfermo
nemigos (2)	nemichi [nemíki]	enemigos
paes (2)	paese	país
cucina [cusína] (1)	cucina [cut]ína]	cocina
far (1)	fare	hacer
princeso [print]éso] (1)	principessa [print]ipéssa]	princesa

En la tercera tarea hay 10 casos de uso de hibridismo. En vez de la palabra *peligrosos* aparece el hibridismo *pericolosos* (13,3%) que es una adaptación de la palabra italiana *pericolosi*. En vez de usar la palabra *enfermo*, los participantes adaptaron la palabra italiana *malato* a la regla española de formación de palabras, usando el hibridismo *malado* (13,3%). (Véase el Gráfico 30 y la Tabla 12)

CUARTA TAREA

En la primera tarea los participantes tuvieron que traducir oralmente 26 palabras del croata al español. En este apartado vamos a analizar los errores que aparecen clasificados en categorías.

Gráfico 31: Porcentaje de tipos de errores cometidos en su totalidad en la cuarta tarea

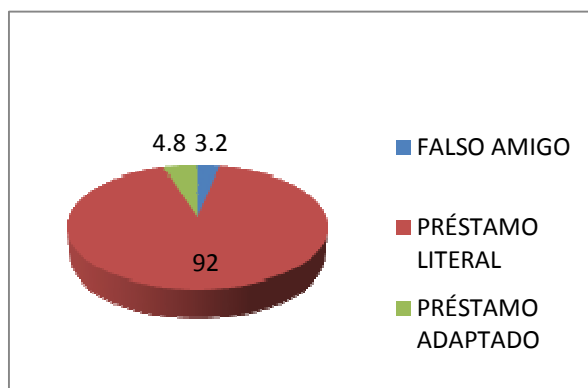


Tabla 13: Los errores encontrados en la cuarta tarea clasificados en categorías

FALSO AMIGO	PRÉSTAMO	HIBRIDISMO
primo (4)	cámara (11)	ator (2)
	guerra (9)	cucina (2)
	rosso (8)	frido (1)
	finestra (8)	nubola (1)
	gelato (7)	
	nome (7)	
	tranquillo (7)	
	aereo (6)	
	orecchio (6)	
	dente (6)	
	bianco (6)	
	magro (5)	
	domanda (5)	
	nuvola (5)	
	calmo (3)	
	sporco (5)	
	parola (3)	
	vento (3)	
	per/ad esempio (2)	
	freddo (2)	
	cuchina (1)	

En la cuarta tarea hay sólo un caso de uso de falsos amigos (3,2%), 21 casos (92%) de uso de préstamos y 4 casos (4,8%) de uso de hibridismos. En total, hay 125 errores en la cuarta tarea.

a) Falsos amigos

Tabla 14: Falsos amigos encontrados en la cuarta tarea con definiciones

DEFINICIÓN	ITALIANO	ESPAÑOL	DEFINICIÓN
<i>primero, dicho de una persona o de una cosa: que precede a las demás de su especie en orden, tiempo, lugar, situación, clase o jerarquía</i>	primo	primo	<i>respecto de una persona, hijo o hija de su tío o tía</i>

Aparece un caso de falsos amigos y se trata de las palabras *primo* y *primero*. Cuatro participantes utilizaron la palabra *primo*, en vez de *primero*, causado por el hecho de que en italiano *primo* significa primero, dicho de una persona o de una cosa: que precede a las demás de su especie en orden, tiempo, lugar, situación, clase o jerarquía mientras que en español *el primo* se refiere a una persona, hijo o hija de su tío o tía.

b) Préstamo

Gráfico 32: Porcentaje de los préstamos encontrados en la cuarta tarea

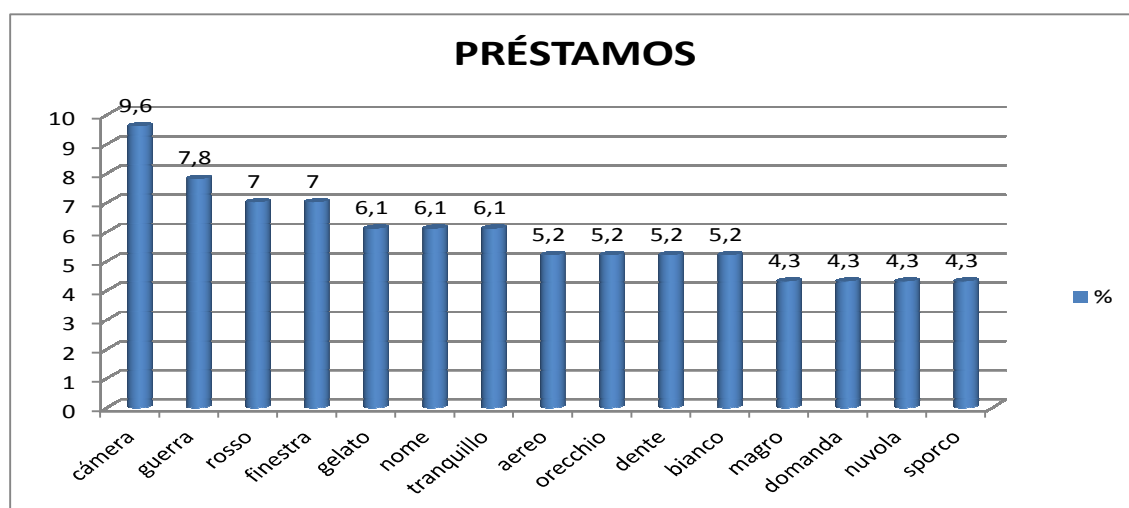


Tabla 15: Lista de préstamos encontrados en la cuarta tarea en la traducción al español

PRÉSTAMO	ESPAÑOL
camera (11)	habitación
guerra [gwéra] (9)	guerra [géra]
rosso (8)	rojo
finestra (8)	ventana
gelato (7)	helado
nome (7)	nombre
tranquillo (7)	tranquilo
aereo (6)	avión

orecchio (6)	oreja
dente (6)	diente
bianco (6)	blanco
magro (5)	flaco
domanda (5)	pregunta
nuvola (5)	nube
calmo (3)	tranquilo
sporco (5)	sucio
parola (3)	palabra
vento (3)	viento
per/ad esempio (2)	por ejemplo
freddo (2)	frío
cuchina (1)	cocina

En la cuarta tarea hay 21 casos (92%) de préstamo. Uno de los préstamos que aparecen más frecuentemente (9,6%) es el préstamo *cámara* en vez del uso de la palabra *habitación*. Algunos participantes pronunciaron la palabra *guerra* (7,8%) siguiendo las reglas italianas de pronunciación. En vez de decir *rojo*, los participantes se expresaron en italiano, usando el préstamo *rosso* (7%). También, se usó el préstamo *finestra* (7%) en vez de *ventana*, la palabra española. (Véase el Gráfico 32 y la Tabla 15)

c) Hibridismo

Gráfico 33: Porcentaje de los hibridismos encontrados en la cuarta tarea

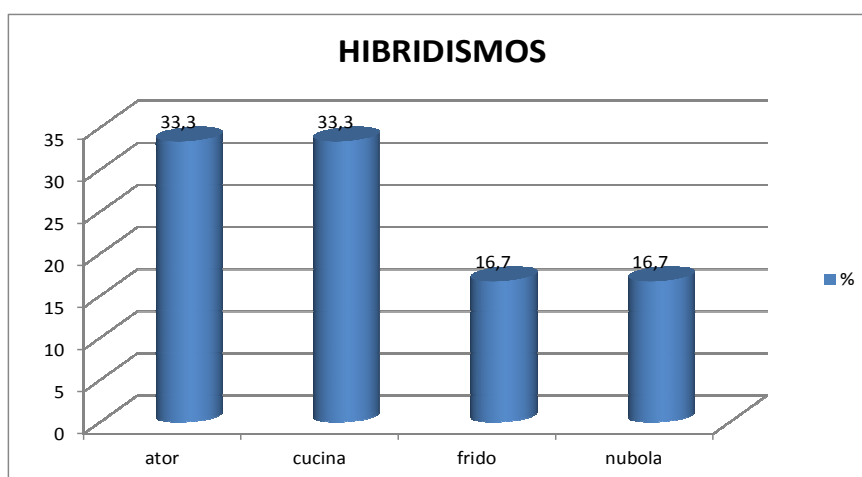


Tabla 16: Lista de hibridismos encontrados en la cuarta tarea en la traducción al italiano y al español

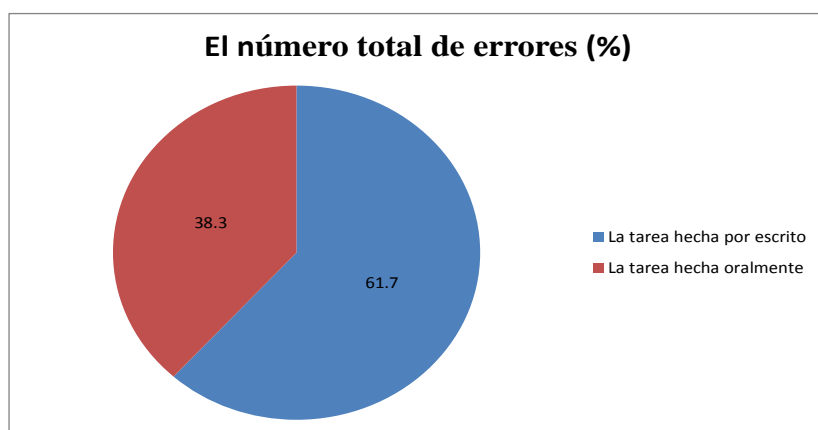
HIBRIDISMO	ITALIANO	ESPAÑOL
ator (2)	attore	actor
cucina [cusína] (2)	cucina [cutíña]	cocina
frido (1)	freddo	frío
nubola (1)	nuvola	nube

En cuanto al uso de hibridismos, hay solamente 4 casos y se trata del préstamo *ator* (33,3%), que proviene de la palabra italiana *attore*, mientras que en español se dice *actor*. En vez de la palabra española *cocina*, dos participantes (33,3%) usaron el hibridismo *cucina* que es la adaptación de la palabra italiana *cucina*. En cuanto al porcentaje y otros casos véase el Gráfico 33 y la Tabla 16.

7.3.3. Comparación de la producción escrita y oral

Visto que las primeras dos tareas se hicieron por escrito y las segundas dos tareas oralmente, en este apartado se va a comparar la producción escrita y oral con el fin de evidenciar en qué tipo de producción los participantes cometen más errores.

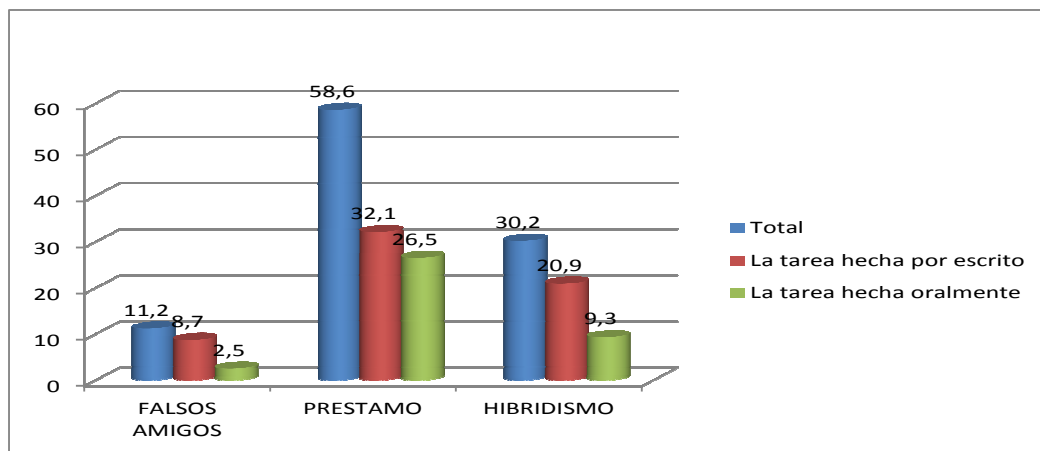
Gráfico 34: El porcentaje de los errores hechos en la primera y en la tercera tarea



En la primera y en la tercera tarea los participantes tuvieron que traducir 12 frases del croata al español, en una por escrito y en otra oralmente. En el Gráfico 34 se puede notar que los participantes cometieron más errores por escrito que oralmente. En la tarea que hicieron por escrito (la tarea 1) hay 198 errores en total (61,7% del número total de los errores en la primera y cuarta

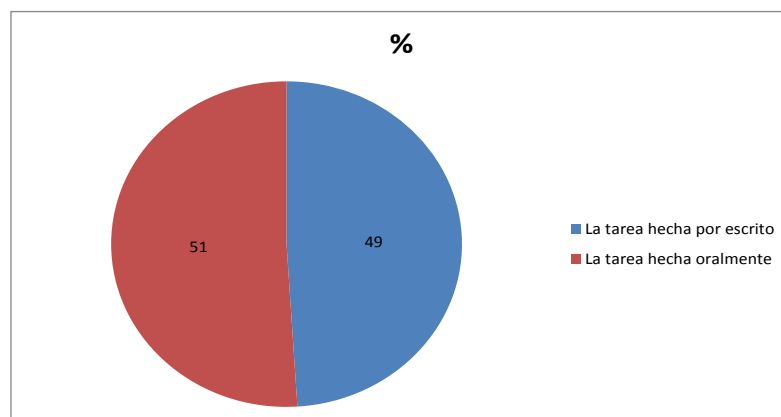
tarea) mientras que en la tarea hecha oralmente (la tarea 3) hay 123 errores en total (38,3%).

Tabla 17: La comparación de los errores hechos en la traducción escrita y oral de las frases en porcentaje



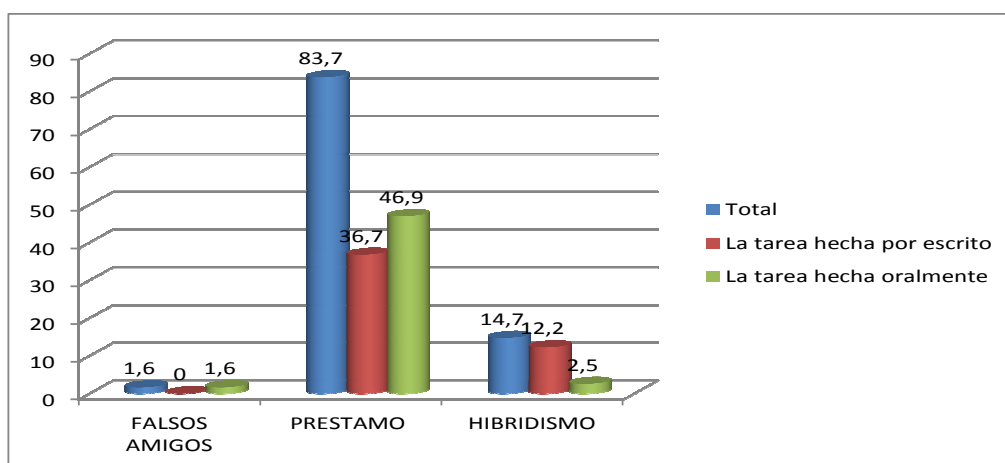
En cuanto a la comparación de los errores categorizados, vemos en la Tabla 17 que hay más falsos amigos en la tarea hecha por escrito (8,7%) que en la tarea hecha oralmente (2,5%). No hay gran diferencia del porcentaje de préstamos. El 32,1% de errores son préstamos hechos por escrito y el 26,5% hechos oralmente. Por último, hay más hibridismos hechos por escrito (20,9%) que hechos oralmente (9,3%).

Gráfico 35: El porcentaje de errores hechos en la segunda y en la cuarta tarea



En la segunda y en la cuarta tarea los participantes tuvieron que traducir del croata al español 26 palabras, en una por escrito y en otra oralmente. En la tarea hecha por escrito (la segunda tarea) hay 120 errores (49% del número total de errores hechos en la segunda y en la cuarta tarea) mientras que en la tarea hecha oralmente (la cuarta tarea) hay 125 errores (51 %). Se puede concluir que no hay gran diferencia en la cantidad de errores hechos en la segunda y en la cuarta tarea. (Véase el Gráfico 35)

Tabla 18: La comparación de los errores hechos en la traducción escrita y oral de las palabras en porcentaje



En la Tabla 18 se nota que tampoco hay gran diferencia entre la tarea hecha por escrito y la tarea hecha oralmente en cuanto a errores categorizados. En la segunda tarea no hay falsos amigos mientras que en la cuarta hay solamente 1,6% errores. El 36,7% de los errores son préstamos hechos en la segunda tarea, y en la cuarta se trata de 46,9% errores. En el último tipo de error, el hibridismo, hay 14,7% errores en la tarea hecha por escrito y 12,2% errores hechos oralmente.

7.4. DISCUSIÓN

Los objetivos de la investigación eran observar los errores léxicos en la producción escrita y oral en ELE que aparecen por la influencia del italiano. En otras palabras, se plantean los siguientes objetivos específicos:

5. averiguar las actitudes de los alumnos sobre la influencia de la lengua italiana en el proceso de aprendizaje de ELE
6. detectar, clasificar y explicar los errores léxicos más frecuentes que este tipo de aprendiente comete en el proceso de aprendizaje de ELE
7. averiguar si este tipo de aprendiente comete más errores léxicos en la producción escrita u oral
8. sacar conclusiones relevantes y, en base a esto, ofrecer posibles implicaciones de esta investigación para el campo educativo

La mayoría de los participantes considera que el conocimiento de italiano facilita el proceso de aprendizaje de ELE y les motiva a estudiarlo. Opinan que adquieren más fácilmente de sus colegas que no conocen el italiano. Como ya se ha observado en la parte teórica del presente trabajo, la psicotipología (Kellerman, 1986 en Drier, 2004:118-119) es uno de los factores que influyen a la ATL y se refiere a la importancia de la percepción del aprendiente sobre la distancia entre dos lenguas y, por lo tanto, los procesos cognitivos desempeñan un papel muy importante en el aprendizaje de una lengua extranjera. De hecho, aunque el italiano y el español son las lenguas afines, la percepción de esa distancia tipológica de los participantes es significativa en el proceso de ATL. Luego, los participantes declaran que son conscientes de los errores que cometen por la influencia del italiano. Este hecho es evidente en las tareas que tuvieron que hacer oralmente cuando había casos en los cuales se sonreían al expresarse en italiano o decían claramente que sabían que era una palabra italiana. Esto demuestra que, aunque no se podían acordar de la palabra española adecuada, eran conscientes de la influencia del italiano. También, se puede notar que otro factor también mencionado en la parte teórica es válido en este caso y se trata del contexto específico (Cenoz, 2001:9). Los participantes sabían que el objetivo de la investigación era evidenciar la transferencia italiana y también sabían que la autora del presente trabajo conocía ambas lenguas afines. Por lo tanto, al expresarse en italiano se sonreían cuando eran conscientes que se trataba de influencia italiana o preguntaban a la autora del presente trabajo cuando conocían tanto la traducción italiana como española pero no sabían cuál era la traducción correcta. En cuanto a las estrategias de aprendizaje de léxico, los participantes declaran que en general no las usan, o

sea, raramente utilizan el diccionario italiano-español y no traducen al italiano nuevas palabras que han aprendido en la clase de español. También la mayoría tiene el miedo de que se va a expresar en italiano en la clase de español. Acerca de últimas dos actitudes, el rol del profesorado desempeña un papel muy importante. Necesitamos explicar a los alumnos que estudiar dos lenguas afines es una ventaja en el proceso de adquisición porque ya conocen el camino que tienen que recorrer y pueden usar las estrategias de aprendizaje comparando los sistemas de formación de palabras de ambas lenguas. De este modo, el miedo disminuye y llegan a ser conscientes de los aspectos positivos de este tipo de aprendizaje. Es interesante observar los resultados de la investigación analizando el factor de la competencia lingüística. Se ha demostrado que si la competencia de L3 es menor, los aprendientes transfieren más elementos de los aprendientes con nivel más alto (Ringbom, 1987, en Ortega, 2008:125). Si nos fijamos a los resultados, vemos que la participante con el menor número de errores (23), dado que de momento vive en España, tiene la mayor competencia lingüística en español (L3) aunque ha estudiado el italiano 8 años y el español 6 meses. Por otro lado, la participante con el mayor número de errores (74) de momento vive en Italia, ha estudiado italiano 20 años y el español 2 años. Por lo tanto, la diferencia en el nivel de competencia lingüística entre L2 y L3 es un factor tan importante como lo es el factor de la exposición a L2. La participante con el menor número de errores está expuesta al italiano (L2) una hora a la semana, mientras que la participante con el mayor número de errores está expuesta al italiano (L2) todo el tiempo dado que vive en Italia de momento.

En cuanto a la segunda parte de investigación, se detectaron, se clasificaron y se explicaron los errores léxicos más frecuentes que aparecen por la influencia del italiano. En total, aparecen 566 errores. La segunda parte de investigación se basó en dos modelos de análisis: el análisis contrastivo y el análisis de errores. Confrontando dos sistemas lingüísticos para determinar las diferencias y similitudes entre dos lenguas y para prever las dificultades que el aprendiente encuentra durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, nos acercamos al análisis contrastivo (Fries, 1945 y Lado 1957, en Calvi, 1981: 9). De hecho, hay errores para los cuales se predecía que aparecerían (por ejemplo: el falso amigo *salir* las escaleras, el hibridismo *pericolosos* o el préstamo *sud*). Por otro lado, haciendo el análisis sistemático de los errores producidos por los participante, nos acercamos al modelo de análisis de errores (Corder, 1974, en Santos Gargallo, 2009:75).

El mayor número de errores son los préstamos en todas las tareas. Como ya se ha notado en la primera parte de la investigación, los participantes usan raramente estrategias de aprendizaje de léxico comparando dos sistemas lingüísticos, italiano y español, y si observamos los resultados de la segunda parte, vemos que el mayor número de errores son los préstamos, o sea, carecen del

conocimiento de vocabulario español y, por lo tanto, recurren al conocimiento de vocabulario italiano. Luego, lo sigue el uso de los hibridismos. Se puede concluir que de verdad en el cerebro humano existe una dotación genética innata y que existen redes cognitivas con las cuales se relaciona el conocimiento previo sobre la creación de palabras en la LE. En estos casos, toda la operación de construir nuevas palabras produjo errores, o sea, hibridismos. Por último, si bien no menos importante, es el uso de falsos amigos. Habían pocas oportunidades de recurrir al uso de falsos amigos pero todos los que aparecieron fueron bien previstos ya al inicio de investigación. En cuanto a la segunda parte de investigación, se puede concluir que la interferencia léxica de las lenguas afines como es el caso de italiano y español es frecuente y común con este tipo de aprendientes.

Por otra parte, aunque al inicio de la investigación se estableció la hipótesis de que aparecerían más errores en la producción oral que escrita dado que los participantes en la producción oral tenían menos tiempo para pensar, los resultados mostraron lo contrario. En la primera y en la tercera tarea los participantes tuvieron que traducir frases de croata a español, en una tarea por escrito y en otra oralmente. En la primera tarea (hecha por escrito) cometieron el 61,7% de total número de errores hechos en estos dos ejercicios y en la tercera tarea (hecha oralmente) cometieron el 38,3% de errores. Vemos que aparecen más errores en la parte escrita que en la parte oral. Por otra parte, si comparamos la segunda y la cuarta tarea en la que tuvieron que traducir palabras aisladas, la diferencia entre la parte escrita y oral es insignificante. El porcentaje de los errores hechos en la segunda tarea (hecha por escrito) es el 49%, mientras que en la cuarta tarea (hecha oralmente) es el 51%.

En conclusión, notamos que los alumnos muestran que son conscientes de la cercanía entre italiano y español, que son familiarizados con las ventajas y desventajas de aprendizaje de ambas lenguas y que la interferencia léxica entre italiano y español de verdad aparece con este tipo de alumnos. Es un hecho muy importante para el profesorado porque implica un nuevo tipo de aprendizaje que se basa en la comparación de dos sistemas lingüísticos no nativos en la clase con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras y para evitar la fosilización de los errores. Es un campo relativamente desconocido y poco investigado pero creemos que en el futuro la metodología de enseñanza y aprendizaje se va a desarrollar y que se van a establecer nuevas teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras dado que el número de los aprendientes de más de una LE va creciendo de modo progresivo.

8. CONCLUSIÓN CON IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

El tema de la influencia del italiano (L2) en el proceso de aprendizaje de ELE (L3) queda aún siendo poco investigado para dar soluciones bien precisas. Como cada medalla tiene dos caras, por una parte el conocimiento de italiano les motiva a estudiar el español y les facilita el proceso de aprendizaje y adquisición, pero, por otra parte, el conocimiento de italiano les causa muchas equivocaciones lo que resulta muy difícil de resolver. No obstante, consideramos que es muy importante que intentemos ayudar a los aprendientes cuando aparecen errores de este tipo. Hoy en día, hay siempre más aprendientes de más de sólo una lengua extranjera y es imprescindible que comparemos dos sistemas lingüísticos cuando eso sea posible y útil. Jessner (2008, en Gutiérrez Eugenio, 2013:177) describe el papel de "un profesor multilingüe". Se trata de una persona que, por un lado, es multilingüe, no acaba de estudiar las lenguas que ya conoce o empieza a estudiar nuevas lenguas y, por otro lado, tiene la capacidad, el conocimiento y la formación necesarias para enseñar varias lenguas. Dado que este tipo de profesor es al mismo tiempo profesor y estudiante multilingüe, entiende mucho mejor los procesos de aprendizaje que recorren sus alumnos y, de hecho, puede predecir las dificultades con las que se tienen que enfrentar. De hecho, deberíamos ayudar a los aprendientes a aprovechar al máximo la transferencia positiva y a combatir la transferencia negativa con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje. Recomendamos que el profesorado empiece a introducir activamente en el aula las experiencias y estrategias usadas en el aprendizaje anterior de italiano. Se puede llevar a cabo de diferentes maneras y una de estas es desarrollando la capacidad crítica de los alumnos cuando se tienen que enfrentar con interferencias, comparaciones y transferencias entre las lenguas. Sugerimos que se haga la comparación con las reglas de formación de palabras en italiano y en español cuando cometen errores apoyándose en el conocimiento de italiano. Otra manera muy útil es advertir a los aprendientes cuando se encuentren con falsos amigos porque a menudo concluyen que las palabras existentes en ambas lenguas tienen el mismo significado lo que no siempre es el caso. Por último, consideramos que hay que cambiar la actitud negativa hacia la transferencia entre italiano y español y comenzar a utilizar la estrategia de enseñanza de la etimología que puede facilitar el proceso de aprendizaje del léxico. Cuando se evidencian relaciones y diferencias entre las lenguas, pero también entre las culturas, el alumno enriquece su aprendizaje con el conocimiento interlingüístico e intercultural. Concluimos este trabajo con una frase famosa: cuantas lenguas hables, tantos hombres vales.

9. APÉNDICE: EL CORPUS

INVESTIGACIÓN DE LA INTERFERENCIA LÉXICA DE LAS LENGUAS AFINES: LA INFLUENCIA DEL ITALIANO EN LA PRODUCCIÓN DE ELE

Primera parte

OSOBNİ PODACI

Spol M/Ž

Dob _____

Godine učenja talijanskog jezika _____

Godine učenja španjolskog jezika _____

Tjedna izloženost talijanskom jeziku _____

Tjedna izloženost španjolskom jeziku _____

Drugi jezici koje ste učili: _____

UPITNIK

Za sljedeće izjave o procesu učenje španjolskog jezika, zaokružite odgovor koji najviše odgovara Vašem iskustvu.

0 = nikad

1 = rijetko

2 = ponekad

3 = često

4 = uvijek

1. Znanje talijanskog jezika olakšava proces učenja španjolskog jezika.

0 1 2 3 4

2. Znanje talijanskog jezika me motivira na učenje španjolskog jezika.

0 1 2 3 4

3. Španjolski jezik je sličniji talijanskom nego hrvatskom jeziku.

0 1 2 3 4

4. Pri slušanju i čitanju španjolskog jezika lakše razumijem zahvaljujući znanju talijanskog jezika.

0 1 2 3 4

5. Smatram da lakše usvajam španjolski jezik od kolega koji nisu učili talijanski jezik.

0 1 2 3 4

6. Kad me profesor na satu španjolskog jezika prozove, bojim se da ću se izraziti na talijanskom jeziku.

0 1 2 3 4

7. Kad se želim usmeno i pismeno izraziti na španjolskom, razmišljam na talijanskom jeziku.

0 1 2 3 4

8. Svjestan/sna sam kad prilikom usmenog i pismenog izražavanja na španjolskom jeziku pogriješim zbog znanja talijanskog jezika.

0 1 2 3 4

9. Kad prilikom usmenog i pismenog izražavanja na španjolskom jeziku pogriješim zbog znanja talijanskog jezika, odmah se ispravim.

0 1 2 3 4

10. Nastojim učiti na pogreškama koje su izazvane znanjem talijanskog jezika.

0 1 2 3 4

11. U razgovoru s izvornim govornikom španjolskog jezika, tražim da me se ispravi ukoliko koristim talijanske riječi.

0 1 2 3 4

12. Bez problema raspoznajem razliku između pravila tvorbe riječi talijanskog i španjolskog jezika.

0 1 2 3 4

13. U pismenom izražavanju radim greške zbog znanja talijanskog jezika.

0 1 2 3 4

14. Pri učenju vokabulara španjolskog jezika, pišem prijevod na talijanski jezik.

0 1 2 3 4

15. Koristim talijansko-španjolski rječnik.

0 1 2 3 4

16. Nakon što se pismeno izrazim na španjolskom jeziku, provjeravam jesam li zabunom napisao/la riječ na talijanskom jeziku.

0 1 2 3 4

17. U usmenom izražavanju radim greške zbog znanja talijanskog jezika.

0 1 2 3 4

18. Pri usmenom ponavljanju vokabulara španjolskog jezika, izgovaram istu riječ na talijanskom jeziku kako bih uočio/la razlike.

0 1 2 3 4

19. Ako se pri izražavanju na španjolskom jeziku ne mogu sjetiti određene riječi, pokušam se sjetiti iste na talijanskom jeziku i prevesti ju na španjolski.

0 1 2 3 4

20. Zbunjuju me riječi koje postoje u oba jezika a imaju različito značenje.

0 1 2 3 4

SEGUNDA PARTE

1. Traduzca las frases siguientes de croata a español.

a) Pišem pismo prijatelju.

b) U travnju je vruće, pogotovo na jugu Španjolske.

c) Njegova mama želi završiti s poslom do sljedećeg tjedna.

d) Od šest sati čekam tvog brata.

e) Koliko vremena učiš španjolski?

f) Penjem se uz stepenice.

g) Haljina je dugačka i košta četrdeset eura.

h) Pijem kavu sa šećerom sa svojom obitelji i gledam TV.

i) Čini se da je jako vesela djevojka ali jako neodgovorna.

j) Engleski, španjolski i njemački su svjetski jezici.

k) Drugi razred uvijek piše ispit u travnju.

l) Profesorica ima dugu i plavu kosu.

2. Traduzca las palabras siguientes de croata a español.

croata	español
veljača	
gdje	
znati	
kupaonica	
vlak	
poznavati	
subota	
nervozan	
snažan	
priroda	
crn	
slobodan	
zrak	
usta	
riža	
isti	
ponuditi	
pronaći	
voda	
vatra	

karta	
slika	
zaboraviti	
snijeg	
rijeka	

3. Traduzca oralmente las frases siguientes de croata a español.

- a) U nedjelju idu u kino bez njegovog prijatelja.
- b) Neprijatelji su opasni.
- c) Život je lijep.
- d) Muž i žena idu u restoran biciklom.
- e) Koliko je sati?
- f) Kruh, maslac i mlijeko su u kuhinji.
- g) Tajna je da organiziraju zabavu u Zagrebu u prosincu.
- h) Hrvatska je nezavisna zemlja.
- i) Princezo, ti si moj san.
- j) Moj djed je ponekad dosadan.
- k) U bolnici je jer je bolestan.
- l) Sad želim nešto raditi.

4. Traduzca las palabras siguientes de croata a español.

croata	español
miran	
pitanje	
prvi	
glumac	
prljav	
oblak	
zub	
bijel	
godina	
hladno	
sladoled	
ime	
uho	
soba	
mršav	
crven	
prozor	
riječ	
rat	
na primjer	
vjetar	
kuhinja	
mama	
posao	
zrakoplov	

13. BIBLIOGRAFÍA

1. Baralo Ottonello, M. (2001), "El lexicón no nativo y las reglas de la gramática", *Revista Instituto Cervantes* [fecha de consulta 1 marzo 2015]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/baralo_01.htm
2. Baralo Ottonello, M. (2006), "Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas", *Revista Instituto Cervantes* [fecha de consulta 27 mayo 2015]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf
3. Calvi, M.V. (1981), "Interferenze delle altre lingue straniere studiate nell'apprendimento dello spagnolo". *Revista Instituto Cervantes* [fecha de consulta 20 marzo 2015]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/03/03_007.pdf
4. Cenoz, Jason (2001), "The effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition" En: Cenoz y *et al.*,(ed.) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon (etc.): Multilingual Matters.
5. Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes. [fecha de consulta 20 mayo 2015]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele
6. Drier, B (2004), "Ghostbusting: On Consciousness, Psychotypology, and the Role of Explicit Instruction". *Nagaoka University of Technology* [fecha de consulta 15 marzo 2015]. Disponible en <http://ir.nagaokaut.ac.jp/dspace/handle/10649/243>
7. Encinas Arquero, P. & Gillon Dowens, M (2011), "Estudiantes multilingües, un puzzle con más de dos piezas". *Revista Instituto Cervantes* [fecha de consulta 20 mayo 2015]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/11_investigaciones_03.pdf

8. Gutiérrez Eugenio, E. (2013), "La enseñanza del español como L3. Implicaciones didácticas". *Revista Instituto Cervantes* [fecha de consulta 22 mayo 2015]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/19_gutierrez.pdf
9. Hall, C. y Ecke P. (2003): "Parasitism as a default mechanism in L3 vocabulary acquisition" En: Cenoz y et al. (ed.) *The Multilingual Lexicon*, Dordrecht: Kluwer Academic Publisher
10. Kondo et.al. (2001): *Amigos, curso de español para italianos. Libro del alumno 1*. Madrid: Ediciones SM
11. Letica, S. & Mardešić, S. (2007): «Cross-Linguistic Transfer in L2 and L3 Production» En: Horváth & Nikolov (ed.), *UPRT 2007: Empirical studies in English applied linguistics*, Pécs: Franca Csoport. [fecha de consulta 31 de marzo 2015]. Disponible en <http://mek.oszk.hu/07500/07557/07557.pdf>
12. Maggioni, V. (2010), "L'influenza della L1 nell'apprendimento di lingue affini: analisi delle interferenze linguistiche di ispanofoni apprendenti l'italiano come lingua straniera". *Riviste UNIMI* [fecha de consulta 27 mayo 2015]. Disponible en <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/viewFile/628/842>
13. Ortega, M (2008), "Cross-linguistic influence in multilingual language acquisition: The role of L1 and non-native languages in English and Catalan oral production". *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* [fecha de consulta 13 marzo 2015]. Disponible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-34322008000100007&script=sci_arttext
14. Santos Gargallo, I. (2009), *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis.
15. Sapir, E. (1978), *Language: an introduction to the study of speech*. London: Granada Publishing.

16. Tremblay, M. (2006), "Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: The Role of L2 Proficiency and L2 Exposure". *University of Ottawa*. [fecha de consulta 10 marzo 2015]. Disponible en: <http://artsites.uottawa.ca/clo-opl/doc/Cross-Linguistic-Influence-in-Third-Language-Acquisition-The-Role-of-L2-Proficiency-and-L2-Exposure.pdf>